A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972

3

Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc

E számunk munkatársai: Arday László egyetemi testnevelő tanár, Budapest, *dr. Bakonyi Ferenc* TFKI osztályvezetője, Budapest, *Berecz György* TFKI tudományos főmunkatársa, Budapest, *dr. Herendi Vilmos* BTSI főorvosa, Budapest, *Nemcsik Pál* tanár, Borsodnádasd, *dr. Németh József* egyetemi testnevelő tanár, Budapest, *Oberst György* tanár, Szentlőrinc.

TARTALOM

Berecz György: A testnevelés-tudomány néhány elméleti kérdése (II.) 65
Dr. Bakonyi Ferenc: Atlétikai kiválasztás az iskolában 72
Arday László: Egyén a csapatban (II.) 77
Dr. Németh József: Egyetemi hallgatók tevékenységi struktúrájának alakulása 85
Oberst György: Mindennapos testnevelés a szentlőrinci általános iskolában 88
Nemcsik Pál: A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában .. 90

SZEMLE

SZAKIRODALMI FIGYELŐ

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
72.7545 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

A testnevelés-tudomány néhány elméleti kérdése (II.)

BERECZ GYÖRGY

A tudományág egységes fogalomkörén belül tárgyalandó a harmadik momentum, a tudományág elidegenedett alkalmazása.

> „Az objektív valóság mai differenciáltságában a természet, a társadalom és a gondolkodással kapcsolatos dolgok megkülönböztetése mellett rendkívül fontos az ‚objektív valóság első formájára' és az ‚objektív valóság második formájára' történő differenciálás is. Az objektív valóság második formájának, azaz az ‚emberivé lett természetnek' — gépek, automaták, műanyagok, mesterséges szerkezetek és berendezések alakját öltő — objektumai a mai tudományban már akár mint a tanulmányozás tárgyai, akár mint annak eszközei, rendkívül jelentős szerepet töltenek be." (7)

Teljesen világos, hogy mindez vonatkozik a testnevelés-tudományág egészére is. A testnevelés történetében az objektív valóság első formáját azok a mozgásanyagok jelentették, amiket az ember részben közvetlenül a természetből lemásolt, részben amikre a termelési, társadalmi gyakorlatához közvetlen szüksége volt. Az objektív valóság második formái viszont azok a mozgásanyagok, amiket már elidegenített az eredeti mozgásanyagoktól. Ezek a mozgásanyagok a versenysportban valósultak meg, objektivizálódtak és ezeknek az objektivizációknak a vizsgálatának is, hasonló módon, mint az idézetben szerepelt emberi tevékenységeknek is, tudományos kutatás tárgyát kell képezniük és ezt a tudományt esetünkben a versenysportok elemei reprezentálják. Ennek következtében beszélhetünk arról, hogy az egységes testnevelés-tudományon belül a versenysportok az objektív valóság második formáinak: a mozgás, a mozgásanyagokkal kapcsolatban kialakult második formának az önálló diszciplinája.

Az elidegenedés fogalmát ez esetben annak a tényszerű regisztrálásaként alkalmazzuk, hogy az adott tevékenység, cselekvésrendszer az alaptudománytól elkülönült és objektivizálódott. Ez a folyamat önmagában még nem jelent értékítéletet. Problémaként csak akkor jelentkezik, ha az így objektivizálódott jelenségek önálló funkcióikban magát a tudományágat kívánják maguk alá rendelni, vagy az elidegenedés nemcsak a tudományággal szembeni objektivizálódási folyamat, hanem retrográd módon a tudományág tárgyalásával is szembekerül.

A testnevelés területén a verseny különleges szerepet tölt be. A különleges szerep oka egyrészt, hogy a verseny és játékszabályok kialakulása a testnevelés-tudomány rendszerező szakaszában a rendszerezésre került mozgásanyag jelentős részének forrása volt. Másrészt a mérhetőség és az összehasonlíthatóság ténye nagy mértékben növelte a versenyek kialakulását. Harmadsorban pedig az a speciális körülmény, hogy a testnevelés területén a verseny egyben a látványossággal és a szórakoztatással párosult, nagymértékben megnövelte a verseny népszerűségét.

A testnevelés-tudomány tárgyának definíciójából mindenekelőtt következik, hogy a hivatásszerű versenysport csak áttételesen kapcsolódik a testnevelés-tudományhoz. Ugyanis, míg a testnevelés-tudomány célja az ember, mint optimálisan működő társadalmi létező és ennek eszköze a biológiai kondicionálás, addig a hivatásszerű versenysportnál a cél az ember, mint optimálisan működő biológiai létező és ennek eszköze az ember társadalmi léte, tudata és intézményei. Egyben meg kell állapodnunk, hogy ez utóbbi ontológiailag retrográd, mert a fejlettebb létformát,

a társadalmi létformát rendeli az alacsonyabb rendű, a biológiai létforma alá, és létjogosultsága — most már ontológiai aspektusokból is megállapíthatóan — csak annyiban van, amennyiben teljes komplexitásában mégis csak eszköz, nevezetesen a testnevelés népszerűsítésének az eszköze.

A fentiekben említett harmadik diszciplína, a tudományág elidegenedett alkalmazásának diszciplínája egyben az adott tudomány népszerűsítését is szolgálja. A tudomány népszerűsítésének szükségessége rendszerint azzal a ténnyel van összefüggésben, hogy a tudományág mint szükséglet még nem hatotta át a társadalom minden rétegének a tudatát, vagy pedig, hogy ez a társadalmi szükséglet új módon vetődik fel. Egy tudományág népszerűsítése mindig azért szükséges, mert még nem teljes a tudományág társadalmi evidenciája.

Visszatérve a példánkra; azon túl, hogy a személyes tapasztalat a matematika társadalmi szükségességét felismerte — ha felismerte — nem utolsósorban a matematikai versenyek szolgáltak és szolgálnak a matematika népszerűsítésére, ami egyben a matematika, mint tudomány elidegenedett formája. Nyilvánvaló, hogy például a matematikai verseny, a versenyre való felkészítésének nincs közvetlen köze a tudomány műveléséhez, mégkevésbé jelenti a tudomány gyakorlatát, de adott esetben, a társadalmi szükségleteknek megfelelően önálló diszciplínává nőhet.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt a különbséget, amelyik egyfelől a testnevelés-tudomány, másfelől a versenysport között van abban az értelemben, hogy az utóbbi öncélú. Az öncélúságnak nem feltétlen rossz értelmében, de mindenesetre abban az értelmében, hogy a versenysportot a mozgásanyagok megválasztásában és azok művelésében az a cél vezeti, hogy azok önálló gyakorlása egyre eredményesebb legyen az eredményesség egy specifikus önálló értelmezése szerint. A testnevelés-tudomány ezzel szemben eszköz arra, hogy az ember a társadalmi feladatait egyre tökéletesebben, egyre jobban oldhassa meg és ez teszi alapvetően megkülönböztetetté a testnevelés-tudományt a versenysporttól, annak ellenére, hogy külső momentumaiban, motívumaiban, esetleg módszereiben is sok a közös vonás, sőt adott esetben az eszközeikben, tárgyi apparátusaikban azonosak is. A versenysport számára az egyes lényeges mozgásos feladatokat tükröző testgyakorlatok közül nem egyformán értékes valamennyi, hanem azok válnak ki, azok kapnak hangsúlyt, amelyek jobb mennyiségi eredményre, jobb versenyeredményre vezethetnek. Ezzel szemben, bár a testnevelés-tudomány tárgyát nyilvánvalóan ugyancsak a mozgásanyagok megfelelő kiválasztása képezi, ezeket a kiválasztási törekvéseket azonban nem az határozza meg, hogy az adott mozgásanyag mennyiségi mértékszámmal mérve nagyobb, magasabb, gyorsabb eredményeket produkál-e, azaz nem mennyiségi szemlélet a szempontja. Szempontja az, hogy biológiailag képes legyen kondicionálni, az egyre inkább urbanizálódó, a tudományos technikai forradalom körülményei között a mozgáskészségétől elidegenedő embert; azaz szemlélete alapvetően minőségi.

Hangsúlyoznunk kell, hogy itt elsősorban nem arra gondolunk, hogy helyre kell állítani az ember urbanizáció következtében elvesztett mozgáskészségét, hanem elsősorban azt tartjuk feladatnak, hogy azokat — az esetleg új mozgáskészségeket kifejlesszük, amelyekre a technikailag fejlettebb, az urbanizálódott embernek szüksége van a specifikusan társadalmi, nem utolsósorban tudati képességeinek kibontakoztatásához. A testnevelés-tudomány előbbiekben említett látszólagos öncélúsága éppen ennek a mozgásanyagnak a kutatásában rejlik, többek között az adott mozgásanyag pszichológiai hatásának kutatásában.

* * *

Ha a fenti gondolatmenetet elfogadjuk, akkor a széles közvélemény előtt kialakult képtől eltérően arra a következtetésre kell

jutnunk, hogy egyrészt az elméleti testnevelés-tudomány a testnevelés-oktatástól megkülönböztetett diszciplína, másrészt a versenysport ebben a vonatkozásban nem cél, hanem tárgyiasult forma, a testnevelés népszerűsítésének eszköze, és mint ilyen, nem játszhat meghatározó szerepet sem az elméleti testnevelés-tudomány, sem a testnevelést oktató tudomány művelésében, bár elidegenedettségének keretén belül önálló tudomány, diszciplínává válhat.

Az elmélet és a gyakorlat

Marx az ismeretelmélet régi posztulátumait az elmélet és a gyakorlat ellentmondását és problémáját a praxis dialektikus történelmi materializmusával helyettesíti. Az igazság annyi, mint a fogalom megegyezése a vizsgált jelenséggel, amit a praxis, a gyakorlat igazol. A gyakorlat ismeretelméleti kategória és csak annyiban azonos a tevékenységgel, a megvalósítással, amennyiben hatására a jelenség, a vizsgált objektum megváltozik és változása valamely állítás igazságtartalmát verifikálja. A marxi ismeretelmélet tárgyát az emberi gyakorlat különböző specifikus szintjei képezik a maguk sajátos tagozódásaiban, mint a gazdasági gyakorlat, a politikai gyakorlat, az ideológiai gyakorlat, a tudományos gyakorlat stb. az emberi társadalom egységének specifikus szintjei alapján. A gyakorlat ideológikus és egyetemes fogalmát Marx a differencia specifikák konkrét felfogásával helyettesíti, ami lehetővé teszi, hogy minden sajátos gyakorlatot a társadalmi struktúra differencia specifikáiba helyezzünk el. (8)

Az egyetemes elmélet fogalma és ennek szembeállítása az egyetemes gyakorlattal egyébként sem más, mint a szellemi és fizikai munkának a régi ellentéte, annak történelmi szétválásának a nyoma, annak tükrözése, hogy a társadalmi munkamegosztás során a fizikai és a szellemi munka kettévált. Úgy tűnhet, mintha egyfelől létezne valamilyen a munkapadokhoz, a munkahelyekhez kötött, a konkrét termeléshez közel levő gyakorlat, másfelől pedig létezne egy ettől ellentétes, valahol az íróasztalok, a rajztáblák, az írószerszámok körébe utalt elmélet. Ilyen módon felfogott elmélet és gyakorlatnak az ellentéte a történelmi, társadalmi realitás és ennek az ellentétnek az áthidalása semmiképpen sem lehetséges valamilyen ismeretelméleti eszközzel, ez kizárólag történelmi, politikai program megvalósítása útján érhető el.

Ilyen történelmi körülmények között, amikor a realitás a fizikai és a szellemi munkának a különbsége, akkor az általános értelemben vett elmélet, és az általános értelemben vett gyakorlatnak az egységét megkövetelni illuzórikus, és egyszerűen tudománytalan ezt a kérdést ilyen formán tárgyalni, Az így felfogott elmélet és gyakorlatnak az egysége, tehát a fizikai munka, mint gyakorlat és a szellemi tevékenység, mint elméletnek az egysége csak akkor valósulhat meg, ha a fizikai és a szellemi munka közti különbség eltűnik, ha a tudomány közvetlen termelőerővé válik. A kérdés vulgarizálásának egy rendkívül nagy hibája és egyben következménye az, hogy az így felfogott elmélet és gyakorlat egységét kívánja megvalósítani, és ennek következtében a mindenkori gyakorlat számára kísérel meg elméleteket gyártani, ideológiát gyártani, amely módszer az elmélet és a gyakorlat egysége kérdésének lehető legrosszabb módon tárgyalt módszere, ideológiák gyártásának a módszere, ad hoc gyakorlati lépések érdekében tett tudománytalan engedményeknek a módszere.

> „A vulgár-marxisták arra a kérdésre, hogy mi az a mechanizmus, melynek révén a megismerés tárgyának megtermelése megtermeli a valóságos tárgy megismerő birtokbavételét; azon melegében tálalják a választ: a gyakorlat. Vagy pedig, hogy meggyőzzenek minket a válasz „marxista" jellegéről, hozzáteszik, hogy a társadalmi gyakorlat.
>
> Ez azonban nem más, mint az idealista ismeretelmélet azon pragmatikus vonása, mely valamiféle biztosítékot keres. Mily gyönyörű bizonyíték az emberiség évezredes társadalmi gya-

korlata, melyben minden előítélet az „evidencia" rangjára emelkedett!
Ez az az éjszaka, amelyben minden gyakorlat fekete!" (9)

Az elmélet és a gyakorlat nem egymás ellentétpárjai. Mint ellentétek a társadalmi munkamegosztás ellentéteit, a fizikai és a szellemi munka ellentétét tükrözi és szentesíti.

Az elmélet már jelen van a gyakorlat első fokozataiban, azokban, amelyeket már a legprimitívebb társadalmak önfenntartási gyakorlataiban is megfigyelhettünk. Amit közönségesen elméletnek neveznek, a legtisztább formáikban is, amelyekről úgy tűnik, hogy kizárólag a gondolat erőit hozzák mozgásba, a konkrét gyakorlat minden eleme nélkül, pl. a matematika vagy a filozófia, a szó szoros értelmében gyakorlat, tudományos vagy elméleti gyakorlat. Ha tehát az elmélet vonatkozásában a gyakorlat kritériumáról beszélünk, akkor az elméleti gyakorlat valóban önmagának a kritériuma, valóban tartalmazza terméke minőségének meghatározott értékmérő paramétereit.

Marx így ír: „Ámde a filozófia gyakorlata maga is elméleti. A kritika ez, amely az egyedi egzisztenciát a lényeghez, a különös valóságot az eszméhez méri." (10)

A tudományoknak miután kifejlődtek, nincs többé szükségük külső gyakorlatok igazolására ahhoz, hogy igaznak nyilvánítsák az általuk termelt ismereteket. A világ egyetlen matematikusa sem vár arra, hogy pl. a fizika verifikáljon valamilyen teorémát, annak igazságát pusztán matematikai bizonyítás gyakorlatán belül levő kritériumok szolgáltatják, azaz a matematikai gyakorlat kritériuma. Ugyanezt elmondhatjuk bármely tudomány eredményeiről, elmondhatjuk ezt a kísérleti tudományokról is, elméletük, kritériuma, kísérleteik, melyek elméletük gyakorlatuk formáját alkotják. Mondhatjuk pl. a történelmi materializmusról is. Marx elméletét azért lehetett sikerrel alkalmazni, mert igaz, nem pedig azért bizonyult igaznak, mert sikerrel alkalmazták. A gyakorlat ugyanis nem teszi igazzá az elméletet, hanem csak a már benne előzőleg meglevő igazságtartalmat hozza felszínre. A gyakorlat kritériumának a reális belülléte a tudományos gyakorlatban egyáltalán nem zárja ki a szerves kapcsolatokat más gyakorlatokkal, melyek az adott tudományoknak nyersanyaguk jelentős részét szállítják, sőt e tudományok elméleti struktúrájában többékevésbé mélyreható átalakulásokat váltanak ki.

Miután tisztáztuk a testnevelés-tudomány tárgyát, megállapíthatjuk a fentiek alapján, hogy minden olyen kísérlet, amelyik pl. a testnevelés-tudományt akarja az elmélet és a gyakorlat aspektusából konfrontálni, pl. a versennyel, a versenyeredményekkel, az nem más, mint az elmélet és a gyakorlat ideológikus felfogása, az elmélet és a gyakorlat ellentétének hangsúlyozása.Az elmélet és gyakorlat egységéről a már említett marxi felfogás szerint csak akkor beszélhetünk, ha mindkettőt ugyanabban a szférában vizsgáljuk. Minden minőségileg meghatározott elmélethez minőségileg meghatározott gyakorlat tartozik. A testnevelés-tudománynak mind az elmélete, mind a gyakorlata korábbi vizsgálataink szerint a valóságnak más szférájához tartozik, mint a versenysport elmélete és gyakorlata; következésképp a kettő kölcsönösen nem vethető össze. A testnevelés-tudománynak éppen úgy, mint minden más tudománynak, az igazságát, állításának tudományos igaz voltát, a tudományágnak a keretén belül kell bizonyítani, az elméleti gyakorlaton belül olymódon, hogy állításai nincsenek ellentmondásban más szaktudományoknak az állításaival. Ha a saját elméleti kutatásai és állításai ellentmondásmentesek és a tapasztalatot megmagyarázzák, akkor állapítható meg, hogy a testnevelés-tudománynak a saját elmélete a saját elméleti gyakorlata egységet képez.

Az elmélet és a gyakorlat viszonya, mint önálló filozófiai kategória, történelmi ka-

tegória. Történelmi kategória abban az értelemben, hogy az elmélet fejlődése és a gyakorlat fejlődése során kettejük viszonya változáson, átalakuláson megy keresztül. A tudományágak fejlődésének első szakaszában, abban a szakaszban, amikor a tudományágat még csak a rendszerezés, a rendszerezésből eredő lehetőségek általánosítása jellemzi, ebben a szakaszban a tudományág még nem tartalmazza immanens módon a saját elméleti gyakorlatát, azaz a saját bizonyításrendszerét. A fejlődésnek ebben a szakaszában a tudománynak, mint elméletnek a kontrollja rajta kívül álló, csak tárgyában, a vizsgált tárgyban megegyező gyakorlat, azonban ezt az állapotot sem lehet összetéveszteni azzal, amiről a korábbiakban említést tettünk, nevezetesen a szellemi és a fizikai munka különbsége következtében előállt, általános értelemben vett elmélet és általános értelemben vett gyakorlat viszonyával. A fejlődésnek ebben a szakaszában, minthogy a tudományág még immanens módon nem tartalmazza a saját gyakorlati kontrollját, ezért a gyakorlati kontrollt a szoros értelemben vett tudományon kívül kell keresni. Így volt ez a mechanika esetében is, amikor pl. a newtoni mechanika törvényei még ismeretlenek voltak, ennek következtében a mechanika Archimedesz idejében nem tartalmazhatta a saját immanens elméleti gyakorlatát, saját bizonyításrendszerét, és ezért elméletének igazságtartalmát a rajta kívül álló gyakorlat, nevezetesen az ezermesteri vagy primitív értelemben vett technikusi gyakorlat képezte.

Hasonló a helyzet az egyéb tudományágak esetében is. A műszaki tudományok a legutóbbi időben váltak olyan fejlettségűekké, mely fejlettség immanens módon biztosítja a saját elméleti kontrolljukat például a technológia területén és ennek következtében a műszaki tudományok is csak a legutóbbi években válhattak oly értelemben vett elméleti tudományokká, hogy saját elméleti gyakorlattal rendelkeznek. A korábbiakban a műszaki tudományok gyakorlatát a szoros értelemben vett elméleten kívül gyakorlat, a termelés gyakorlata jelentette.

A fejlődésnek további szakaszában az elmélet és a gyakorlat viszonya változáson megy keresztül. Ezt a változást az jellemzi, hogy amikor a tudományág önállósul, a tudományág kitermeli a saját elméleti gyakorlatát, azaz a saját bizonyításrendszerét, akkor már megszűnik az a viszony, ami a korábbiakban fennállt, nevezetesen állításainak verifikálásához nem kell kinyúlnia a tudományág kereteiből valamilyen mindennapos gyakorlat felé, hanem saját bizonyításrendszerrel rendelkezvén, rendelkezik a saját immanens elméleti gyakorlatával.

A fejlődés első szakaszában a tudomány csupán a gyakorlat elmélete, a fejlődés második szakaszában viszont a tudomány a valóságot átalakító gyakorlati elméletté változik.

Lukács az elmélet és a gyakorlat viszonyának helytelen értelmezésével kapcsolatban írja a következőket:

> „Ellentétben az akkori újkantiánizmussal és pozitivizmussal, amelyeknek alapmagatartása bizonyos objektivizmus volt, bizonyos egyedül tudományosnak hirdetett tartózkodás minden állásfoglalástól, a gyakorlathoz való minden vonatkozásától, Nietsche az elmélet és a gyakorlat összefüggését tolja az energikusan az egész ismeretelmélet középpontjába. Nietsche itt is minden kortársánál korábban és gyökeresebben vonja le az agnoszticizmusnak és a belőle folyó relativizmusnak minden következményét; elhárítja az igazságnak minden más kritériumát, amely kívül esik az egyén létfenntartására való hasznosságon, és ezzel fontos előfutára lesz az imperialista korszak pragmatizmusának." (11)

Valamely tudományágnak távolról sem az a gyakorlata, amivel a tudományt, a termelési-társadalmi szférához hozzájárul. Ez az igény hozta létre. a tudományt, mint társadalmi szükségletet.

De ez a tudomány társadalomszolgálata, ami nem azonos a gyakorlattal, mint ismeretelméleti kategóriával. Ugyanis va-

laminek a hasznossága, ami önmagában is relatív kategória, nem lehet az igazság kritériuma, azaz a gyakorlat.

A társadalmi fejlődés független az egyes embereknek az öntudatától, akaratától és cselekvésétől, de egyedül az emberi öntudatok, akaratok és cselekvések formájában lehetséges. Ennek a felismerésnek fényében a tudomány nem más, mint a társadalom öneszméletre jutása. Az öneszméletre jutás ez esetben azt jelenti, hogy egyrészt felismeri a társadalom objektív fejlődésének szükségszerű tendenciáit; másrészt, hogy ezen fejlődésnek érdekében hatni is kíván.

Az öneszméletre jutás, mint megismerésmód jelentősége abban áll, hogy a megismerés puszta ténye lényeges változást idéz elő az öneszméletre jutás által megismert tárgyban. Az az irány, amely már benne előzőleg működött, a megismerés által létrehozott tudatosítás következtében biztosabb és erőteljesebb lesz, mint annak előtte volt. De jelenti még azt is, hogy ily módon a tárgy és az alany közt megvolt különbség megszűnik és ennek következtében megszűnik a különbség az elmélet és a gyakorlat között. (12)

Egy tudományág esetében az elmélet és a gyakorlat közti különbség akkor szűnik meg, ha a tudományág saját elméleti gyakorlatát létrehozza, azaz a tudomány eljut az öneszmélésnek arra a szintjére, amely szintben a tudományág elmélete számára önmaga válik a saját gyakorlatává; elméleti gyakorlatává. Következésképp az elmélet csak annyiban lehet forradalmi, amennyiben megszünteti a különbséget az elmélet és a gyakorlat között, azokat egyesíti az elmélet komplexitásában. Valamely tudományág is csak akkor lehet forradalmi, akkor szolgálhatja objektíven a fejlődést, ha megteremti a saját elméleti gyakorlatát. Lukács szerint a praxis annyiban forradalmi

> „amennyiben a helyes gondolat puszta ténye lényegbevágó változásokat idéz elő abban a tárgyban, amelyre a gondolat irányul; amennyiben a helyes gondolat következetes megvalósulása a valóság átalakulását eredményezi." (13)

Ha helyesen értelmezzük a gyakorlat elvét, mint a valóság megváltoztatásának elvét, akkor ezt úgy kell kezelni, mint amely az elméleti gyakorlat esetében megváltoztatja a saját tudományát; nem pedig úgy, mintha a tudomány létre hozna valamilyen gyakorlatot, amely a tudománytól idegen külső természetet változtatja meg.

A testnevelés-tudomány esetében is fellelhetjük a fentiekben vázolt fejlődést. A tudományág már említett első szakaszában, amikor a testnevelés-tudomány még csak a mozgásanyagok rendszerezését és a rendszerezésből adódó lehetőségek alapján bizonyos általánosításokat volt képes elvégezni, de nem rendelkezett a saját bizonyításrendszerével, akkor állításainak igazságtartalmát csak a külső gyakorlatból meríthette, és minthogy a bizonyítás érdekében természetszerűen türelmetlennek mutatkozott, ezért adódhatott elő az az állapot, hogy állításainak bizonyítását nem a társadalmi hatásához kapcsolta. Ugyanis valamilyen mozgásanyag felhasználásának társadalmi eredményét, társadalmi hatékonyságát csak évtizedek múltán egy-egy generáció felnövekedésével tudta volna kontrollálni, ezért a kényelmesebb utat választva, gyakorlatát a versenysportokban kereste, ahol úgy tűnhetett hogy közvetlen, rövid idő alatti verifikálását nyerheti valamilyen állításának.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a testnevelés-tudomány egyes diszciplínái közti viszony, mint más tudományágak esetében sem az elmélet és a gyakorlat viszonya. Ha ilyen szemlélet kialakulhatott, az csak a tudományág relatív fejletlenségével magyarázható. A testnevelés-tudomány fejlődésével, a talán éppen napjainkban kialakuló elméleti testnevelés-tudomány fejlődésével azonban megváltozik ez a helyzet, és azáltal, hogy az elméleti testnevelés-tudomány is, az egyéb tudományágakhoz hasonlóan, kialakítja a maga bizonyításrendszerét, ezzel megszüli a saját elméleti

gyakorlatát. A továbbiakban nincs szüksége arra, hogy konkrét, külső gyakorlathoz folyamodjon igazságtartalma igazolásához, hasonlóképpen nincs szüksége rá, mint ahogy pl. a matematikának vagy a történelmi materializmusnak sincs erre szüksége.

Természetesen a saját bizonyításrendszer, a saját bizonyításelmélet kidolgozása az egy külön, önálló, jelentős feladat, de tévedés lenne azt hinni, hogy erre csak az absztrakciónak oly fokán, mint a matematika vagy az általánosítás oly fokán, mint a filozófia van lehetőség. A lehetőség minden tudományágban benne rejlik, hiszen ennek a bizonyításrendszernek a kialakítása nem más, mint a saját állításainak belső ellentmondásmentességének igazolása és saját állításainak pozitív konfrontálása a társtudományok eredményeivel.

Ily módon, ha a testnevelés-tudományt, a testnevelés-oktatást és a versenysportot vesszük vizsgálat alá, megállapíthatjuk, hogy mindháromnak, mindhárom esetben az elmélet és a gyakorlat viszonya más és más.

A testnevelés-tudomány, az önállósult testnevelés-tudomány gyakorlata elméleti gyakorlat, mely, mint az igazság kritériuma, állításainak igazságtartalmát saját eredményeinek ellentmondásmentessége és a társtudományok eredményeivel történő pozitív konfrontálásban mérheti le.

A testnevelés-oktatás, mint önállósult diszciplína gyakorlata az alaptudománya tárgya szerint értelmezett pedagógiai eredményesség, mely csak hosszú idő elteltével jelentheti igazságtartalma kontrollját, és ezért elsősorban az alaptudománya elméleti gyakorlatára kell támaszkodnia. Ebből az aspektusból külön is jelentőséget kap az elméleti testnevelés-tudomány kidolgozása.

A versenysport gyakorlata a közvetlen és meghatározott speciális teljesítménynövelés, mely független a testnevelés-tudomány elméleti gyakorlatától, és melyen a helyes edzői elmélet közvetlenül mérhető.

Az eddigiekben arról beszéltünk, hogy a tudomány, valamilyen meghatározott tudományág totalitása, különböző mozzanatokra bomlik. Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a tudományág fejlődésével az egyes mozzanatnak, mint tartalomnak a konkretizáltsága fejlődik, és ha ezzel a konkretizáltsággal párhuzamosan a tudományág totalitását szemléljük, akkor a konkrétumok, a tudományág mozzanatainak a konkrétumai a totalitással egységben jelennek meg. Ezzel megváltoznak az elmélet és a gyakorlat viszonyai, megváltozik az a viszony, ahol az elmélet a gyakorlathoz csak specifikus szférákban, egyes tudományág mozzanatainak szféráiban, az elméleti tudományhoz tartozó elméleti gyakorlat szférájában vizsgálhattunk. Ebben az esetben, legalábbis a tudományág területén, a tudományág fejlettsége esetén egyesülhet totalitásában a különböző szféra, és a totalitáson belül egyesülhetnek az egyes diszciplínák elméletei és gyakorlatai. Ezzel a tudományág megteremti a saját komplex területén az elmélet és a gyakorlat egységét. Ez korábban csak szingulárisan, a tudományág elméleti diszciplínájában, az oktatási diszciplínájában vagy az elidegenedett formáinak diszciplínájában külön-külön valósulhatott meg.

Ehhez azonban be kell járni azt az utat, amelyik az egyes tudományág-mozzanatokat, momentumokat; tehát az alaptudományt, a tudomány oktatását és az elidegenedett, objektivizálódott jelenség diszciplínáját külön-külön mélységében kifejti, önálló diszciplínaként feldolgozza és ez a feldolgozás után, egyben a totalitás megtartásával beszélhetünk majd újra a tudományág teljességén belül, a tudományág totalitásán belül az elmélet és a gyakorlat viszonyáról.

Ennek a totalitásnak kialakítása a testnevelés-tudománynak is a célja. Ezt az utat azonban a testnevelés-tudomány is csak a dialektikus ellentmondások útján járhatja be; az egyes diszciplínáit, az egyes diszciplínáinak elméletét és gyakorlatát külön-külön kell kidolgoznia annak

érdekében, hogy ne csak szféráiban, hanem a testnevelés-tudomány komplex egészén belül is megvalósuljon az elmélet és a gyakorlat egysége.

Irodalomjegyzék:

[1] Bóna Ervin: A tudomány önvizsgálatának néhány főbb kérdése. Filozófiai Közlemények 1971. l. 7. o.
[2] Burka Endre: A testnevelés mozgásanyagának alapproblémái. PTI Módszertani Osztály közleményei. 1959. 177. o.
[3] Uo. 54. o.
[4] Uo. 56. o.
[5] Uo. 66. o.
[6] Nagy György: Sportpszichológia. Tankönyvkiadó 1971. 33. o.
[7] Bóna Ervin: A mai tudomány alapvonásai. Világosság 1967. 12. 750. o.
[8] Louis Althusser: Marx — az elmélet forradalma. Kossuth 1968. 65. o.
[9] Uo. 113. o.
[10] Marx: A demokritoszi és epikuroszi természetfilozófia különbsége. MEM. I.67. o.
[11] Lukács György: Utam Marxhoz. II. 201. o. Magvető 1971.
[12] Uo. I. 202. o.
[13] Uo. I. 208. o.

Atlétikai kiválasztás az iskolában

DR. BAKONYI FERENC

Közismert dolog, hogy mind hazánkban, mind a világ többi országaiban az atlétikai utánpótlás alapja az iskolai testnevelés és sport. Az is tény, hogy nálunk majdnem minden iskolai sportkörnek van atlétikai szakosztálya.

Mindezek nyilvánvalóvá teszik, hogy sem az egyesületi, sem az iskolai minőségi atlétika nem oldható meg gazdaságosan és kielégítően megfelelő kiválasztás nélkül.

Miként az iskolán kívüli, éppen úgy az iskolai versenysport sem mondhat le azokról, akik kiváló vagy legalább az átlagnál jobb képességekkel rendelkeznek. Az edzésmódszerekben ma már nincs titok, s így azok — bár sokat számítanak — de nem döntőek. Tehetségtelen atléták semmilyen edzésmódszerrel sem érhetnek el kiváló eredményeket. Maximális teljesítményt csak maximális képességekkel lehet elérni. Az ilyen adottsággal rendelkező tanulókat azonban meg kell találnunk. Erre szolgál a kiválasztás. De a kiválasztás nem történhet a véletlen alapján, s gyakran a kezdeti, fiatal korban elért eredmények sem mértékadóak. Az atlétika minden ágára és minden életkorra vonatkozóan tehát meg kell találni azokat a jellemző paramétereket, amelyek a kiválasztásnál alapul szolgálhatnak.

Az iskolai tanulóknak atlétikára való kiválasztásánál kétféle kiindulópontot kell figyelembe venni:

I. Melyek azok a paraméterek, amelyek az egyes atlétikai versenyágak eredményes űzéséhez feltétlenül szükségesek.

II. Miként lehet egyes általános és középiskolás korban mért

— alkatbiológiai,
— fizikai képességbeli,
— élettani

} összetevőkből

már gyermek- és serdülőkorban a különböző atlétikai versenyszámokra való későbbi eredményességre következtetni.

I. Az egyes atlétikai versenyágak eredményes űzéséhez szükséges jellemzők

Abból a célból, hogy megállapíthassuk a különböző versenyszámokra való alkalmasság jellemzőit, megvizsgáltuk a magyar felnőtt, ifjúság és serdülő válogatott keretek tagjait

a) alkatbiológiai,
b) fizikai képességi,
c) lélektani

} szempontból.

a) *Alkatbiológiai vizsgálatok*

Az egyes versenyszámok űzésére alkalmas testalkat meghatározása céljából a serdülő, ifjúsági és felnőtt válogatott keretek tagjain a következő antropometriai adatokat vettük fel:

testsúly, testmagasság, csípőtövis-magasság, ülőmagasság, vállszélesség, deltaszélesség, mellkasmélység, mellkasszélesség, medenceszélesség (Spina-szélesség), mellkerület normál, mellkerület legnagyobb belégzésnél, mellkerület legnagyobb kilégzésnél, felkarkerület nyújtva, felkarkerület hajlítva, alkarkerület nyújtva, combkerület, lábszárkerület, bokakerület, felső végtag hossza, felkar hossza, alkar hossza, kéz hossza, alsó végtag hossza, comb hossza, lábszár hossza, vitális kapacitás.

Az adatfelvétel Martin-féle módszerrel történt. A vitális kapacitást Gottsegen-féle spirométerrel mértük.

Az egyes versenyágak, illetve versenyszámok versenyzőit alkatuknak megfelelően testalkattípusokba soroltuk. Az alkatfelosztásnál a Sheldon-féle tipológiát vettük alapul. Eredményeinket összehasonlítottuk Tannernak a római olimpikonokról felvett adataival. Helyszűke miatt a nagy mennyiségű adattömeget nincs módunkban közölni, csupán azokat a törvényszerűségeket ismertetjük, amelyek ez adatokból következnek:

1. Az alkati tényezők az atlétikai versenyszámok nagy többségében az eredményességet döntően befolyásolják; tehát a kiválasztásnál feltétlenül tekintetbe veendők.
2. Minden atlétikai versenyszámnak megvannak a maguk sajátos alkati jellemzői.
3. Az alkati tényezőn kívül természetesen más döntő fontosságú faktorok is vannak, de a megfelelő alkat az az előfeltétel, amely nélkül a többi tényező megléte ellenére sem lehet igazán nagy eredményt elérni.
4. Az egyes atlétikai versenyágakra vonatkozóan a következők voltak megállapíthatók:

Vágtázók:

Zömmel a mezomorf típusba tartoznak. A 200 és 400 m-esek inkább az ektomorf típus felé közelednek. Az endomorf típushoz közelálló vágtázók aránylag gyengébb 200-asok, s a 100 m végét nem bírják úgy, mint az ektomorf típus felé hajlók. A kiválasztás szempontjából tekintetbe veendő antropometriai leírásuk: a vágtafutásra alkalmas egyének az átlagnál magasabbak (de nem annyira magasak, mint pl. a dobók és az ugrók). Karcsúak, válluk az átlagosnál szélesebb, medencéjük keskeny. Ne rendelkezzenek túl nagy izomtömeggel, mert nem az erő a domináló tényező a vágtafutásnál (bár természetesen fontos). Lábuk hosszú, s a férfiak esetében mind a comb-, mind a lábszárkerületük nagyobb az átlagosnál. Nőknél azonban nem: mind a két méret terén az átlag alatt vannak. A hosszabb lábúak alkalmasabbak a 200—400 m-re, míg a rövidebb lábúak legfeljebb csak 100 m-en szerepelhetnek sikerrel.

Közép- és hosszútávfutók:

A középtávfutók felerészben a mezomorf, felerészben pedig az ektomorf típusba tartoznak. Éspedig: a 800-asok in-

kább a mezomorf, az 1500-asok pedig az ektomorf típus felé hajlanak. A hosszútávfutók zömmel az ektomorf típusba tartoznak, s a mezomorf típusúak is a mezomorf—ektomorf zóna közelében helyezkednek el. Fontosabb alkati jellemzőik: összesítve a közép- és hosszútávfutókat, testmagasságuk az átlag körül mozog. A középtávfutók azonban általában magasabbak, a hosszútávfutók pedig alacsonyabbak az átlagnál. Testsúlyuk kicsi. Válluk és medencéjük keskeny. Lábuk aránylag hosszú, a comb- és lábszárkerület férfiaknál nem különbözik lényegesen az átlagtól, de a nőknél igen: a női középtávfutók comb- és lábszárkerülete a nem sportoló átlagé alatt van.

Ugrók:

A magyar magasugrók zöme a mezomorf-típusba tartozik, míg a római olimpikonoké az ektomorf típusba. Minthogy a megvizsgált magyar magasugrók nem tartoznak a világ élvonalába, inkább az olimpikonok alkati jellemzőit kell alapul venni. Ennek alapján a magasugrók az átlagosnál jóval magasabb termetűek, vállszélességük a testmagasságukhoz képest kicsi, csípőjük keskeny. Testsúlyuk aránylag kicsi. Lábaik hosszúak, s a comb- és lábszárkerületük a férfiaknál felülmúlja az átlagét. Nőknél ez utóbbi méretek kisebbek, mint a nem sportoló átlagé.

A magyar távol-, hármas- és rúdugrók mezomorf típusúak, szemben az olimpikonokkal, akik legnagyobbrészt a mezomorf—ektomorf zónahatár körül helyezkednek el. S közülük majdnem annyi a tiszta ektomorf, mint a mezomorf típusú. A klasszis távol- és hármasugrók törzse könnyű, lábaik hosszúak és igen erősek. Hogy a távol- és hármasugrók — egyesek téves hiedelmével ellentétben mennyire nem rendelkeznek erős felsőtesttel, azt a mexikói olimpia is bizonyította, ahol elsősorban a könnyű felsőtestű, erős lábú ugrók (Beamon, Szanyéjev, Gentile) voltak képesek világcsúcsokra és olimpiai érmek elnyerésére. Velük szemben az erős felsőtestű magyar ugrók bele sem szólhattak a küzdelembe. A rúdugrókra ugyanaz érvényes, mint a távol- és hármasugrókra, azzal a kiegészítéssel, hogy felsőtestük erőteljesebb.

Dobók:

A dobók — a gerelyhajítókat is beleértve — a mezomorf típusba tartoznak. Míg azonban a súlydobók, diszkosz- és kalapácsvetők a típusnak az endomorf felé eső részén helyezkednek el, addig a gerelyhajítók inkább középen, s csak ritkán hajlanak az endomorf típus felé.

A dobók az összes atléták közül átlagban a legmagasabbak, legnagyobb testsúlyúak, legszélesebb vállúak, s legnagyobb ülőmagassággal rendelkeznek. Comb- és lábszárkerületük is a legnagyobb. Külön fel kell hívni a figyelmet a testmagasságra, alacsony embereket (talán a gerelyhajítás kivételével) nem szabad dobásokra kiválasztani.

b) *Fizikai képességi vizsgálatok:*

A fizikai képességekkel kapcsolatos, kiválasztásra vonatkozó vizsgálatainkat két részben folytattuk le:

1. Megnéztük, hogy az atlétika különböző versenyágaihoz tartozó női és férfi versenyzők egyes megmért fizikai képességek szerint miben különböznek egymástól.

2. Megvizsgáltuk, hogy az atlétikai versenyágak férfi és női versenyzői egyes megmért fizikai képességek terén menynyiben különböznek a hasonló korú és nemű nem sportoló átlagtól.

E vizsgálatokból az alábbi törvényszerűségek állapíthatók meg:

1. A kiválasztás alkalmával a fizikai képességekre tekintettel kell lennünk.

2. A fizikai képességek az atlétika minden ágában és minden számában erősen befolyásolják az eredményességet.

3. Az atléták kiválasztásával kapcsolatban a fizikai képességek vonatkozásában a következők állapíthatók meg:

Vágtázók:

Nagy gyorsasággal kell hogy rendelkezzenek. A vágtagyorsaságnak 3 fázisát kü-

lönböztetjük meg: rajtgyorsaság (20—30 m-ig), távközi futás gyorsasága (30—60 m-ig) és hajrágyorsaság (60—100 m-ig). Minthogy nem lehet igazán klasszis vágtázó az, aki a 3 fázis valamenyikében is gyenge, azért a kiválasztás alkalmával mindegyiket külön is meg kell vizsgálni. Ennek legalkalmasabb módja, hogy 100 m-es síkfutás közben külön megmérjük az első 30, a második 30 és az utolsó 30 m idejét. Az első 30 m a robbanékonyságról, a második a maximális gyorsaságról, a harmadik pedig a mozgáskoordinációról és a vágta-állóképességről ad felvilágosítást.

A férfi és női különböző korcsoportba tartozó válogatott kerettagokon lefolytatott méréseink azt bizonyítják, hogy a vágtázóknál az erő nem elsőrendű fontosságú tényező. Természetesen a vágtázó nem lehet gyenge, de az eredményesség elsősorban a mozgáskoordináció tökéletességén múlik, amely mind a maximális sebesség, mind pedig a vágta-állóképesség szempontjából a legdöntőbb.

A kiválasztásnál tehát elsősorban ne a lépésszaporaságot és a rövid vágtatávokon elért eredményeket vegyük tekintetbe (30—60 m-en), hanem, mint fentebb mondottuk, a 100 m-es részidőket kell megvizsgálnunk. A fentieket alátámasztja az a tény is, hogy még a láberő tekintetében sincsenek a vágtázók a többi versenyek atlétáihoz viszonyítva az élcsoportban. Sőt, méréseink alapján úgy látszik, hogy a törzs ereje valamilyen módon nagyobb szerepet játszik a vágtafutásban. Ezt látszik bizonyítani az a tény is, hogy a has- és hátizom ereje tekintetében mind a nőknél, mind a férfiaknál a vágtázók rögtön a dobók után következnek, és megelőzik az ugrókat, akik egyébként az erő más paramétereiben a vágtázók előtt állnak.

Arra az erőre vonatkozólag, ami a vágtafutáshoz szükséges, jó tájékoztatást nyújt a kéz szorítóereje. E téren is a vágtázók mindkét nemnél a dobók után következnek a rangsorban.

A ruganyosság (helyből távolugrás, súlypontemelkedés) elég szoros összefüggésben van a vágtaképességgel. Ennek következtében a kiválasztás alkalmával a helyből távolugrást vagy a súlypontemelkedést (esetleg mindkettőt) ajánlatos felvenni a próbaszámok közé.

Közép- és hosszútávfutás:

A középtávfutásnál elsősorban a speciális, míg a hosszútávfutásnál az általános állóképesség a döntő. Az első színvonaláról jól tájékoztat a 800 m lefutásának ideje és a lefutás után tapasztalható fizikai állapot. A második felmérésére a 3—5000 m lefutását használhatjuk fel. Középiskolásokkal mindkét távot lefuttathatjuk, de nem egy napon. Ez annál is inkább ajánlatos, mert így kapunk igazán tájékoztatást a fejlődési lehetőségekről.

A közép- és hosszútávfutók az összes általunk alkalmazott próbaszámokban az utolsó helyet foglalták el. Ebből következik, hogy a kiválasztás alkalmával sem az erőre, sem a ruganyosságra nem kell tekintettel lenni, a gyorsaság azonban — különösen a középtávfutásban — már lényeges tényező.

Ugrás:

Az általunk mért fizikai képességi próbaszámokban az ugrók teljesítménye általában rögtön a dobóké után következik.

A robbanékonyság egyik fontos előfeltétele az ugrók eredményességének. Ennek egyik próbája lehet az általunk is használt 20 m-es síkfutás. Az itt mért gyorsaság ugyanis elsősorban az erőkifejtés gyorsaságára és nagyságára jellemző. Ez az oka annak, hogy az ugrók e számban rögtön a vágtázók után következnek, nőknél pedig megelőzve a vágtázókat, a rangsor élén állnak.

Nagy jelentőségű az ugrásoknál a láberő. Az elugrást megelőző kitámasztásnál ugyanis igen nagy megterhelést kell a lábnak elviselnie; s természetesen maga az elugrás is rendkívül nagy erőt igényel. Az ugrásokhoz szükséges láberő mérésére jól felhasználható a páros láb (vagy az elugró láb) nyomóerejének a mérése. Bár az ugrásnál a kar erejének nincsen semmilyen jelentősége, a karerő mégis szoros

vonatkozásban látszik lenni az ugróképességgel (az ugrók mindkét karerőben rögtön a dobók után következnek). Ennek révén a kar húzó- és nyomóereje is beiktatható a próbaszámok közé.

A ruganyosság mérésére mind a súlypontemelkedés, mind pedig a helyből távolugrás felhasználható. *Fejes* vizsgálatainak tanulságai alapján a magasugrásban való eredményességgel szorosabb korrelációt mutat az 1—5 lépéses nekifutásból s egylábról történő felugrás. Ezért ennek beiktatása ajánlatos.

Dobás:

A dobásra történő kiválasztásnál az összes fizikai képességek közül elsősorban a robbanékony erőre (gyors erőre) kell tekintettel lenni. Tekintettel arra, hogy dobásoknál nem egyetlen végtag vagy testrész erejét használjuk fel, hanem az egész test ereje szerepet játszik, azért az erőmérést is komplexen, minden végtagra és törzsre is kiterjedően kell végezni. Így a következő erőméréseket ajánljuk:

páros láb nyomóereje, kar húzóereje, kar tolóereje, hasizom ereje, hátizom ereje, medicinlabda-dobások (mellső, alsó-felső dobás).

A dobásokhoz szükséges robbanékonyság (gyors erő) mérésére igen jól felhasználhatók a súlypontemelkedés és a helyből távolugrások.

Ezt bizonyítják mások és saját vizsgálataink is: e két próbaszámban a dobók az ugrókkal holtversenyben voltak a férfiaknál.

c) *Lélektani vizsgálatok:*

A kiválasztás igen sok lélektani problémát vet fel. Ezek megoldása azonban nagy nehézségekbe ütközik. Elsősorban azok a metodikák hiányoznak, amelyek segítségével az atlétikával s az atlétika különböző ágaival foglalkozók lelki alkatbeli sajátosságait pontosan meg lehetne határozni.

Jelen vizsgálat az atléták kiválasztásával kapcsolatban három problémakörrel foglalkozott:

1. Megvizsgálta azt a kérdést, hogy az atlétika különböző ágaihoz tartozó versenyzők különböznek-e egymástól lelki alkat tekintetében; s ha igen, miben.

2. Igyekezett felderíteni azokat a motiváló tényezőket, amelyek általában az atlétika vagy speciálisan az atlétika egyes ágai felé irányítják a fiatalokat.

3. Megnézte, hogy az aspirációs szintnek van-e valamilyen jelentősége a kiválasztás szempontjából.

A lelki alkatra vonatkozó vizsgálati eredményeink csak általános megállapításokhoz vezettek. A kiválasztásra semmilyen speciális útmutatást sem adnak. Ennek két oka lehet; az egyik a metodikánk gyengesége, illetve nem eléggé sokrétű volta, a másik, hogy nincsenek is olyan jellemző alkatbeli különbségek, amelyek kimutathatók lennének.

Motivációs vizsgálataink egyrészt a belső, másrészt azokat a külső motivációs tényezőket elemezték, amelyek az atlétika felé irányítják a fiatalokat. Vizsgálataink nem voltak nagyon széles körűek, de elég konkrét tájékoztatást nyújtottak, s használhatóknak mutatkoztak. Rámutattak arra, hogy a sporttal kapcsolatos állásfoglalás kialakítása, a helyes szellemben való nevelés, a szemléletbeli hibák feltárása s a megfelelő nevelési módszerek kialakítása szempontjából a motivációvizsgálat igen fontos.

Az aspirációs szinttel kapcsolatos vizsgálatok egyrészt alátámasztották azt a tapasztalati tényt, hogy magas aspirációs szint nélkül ma már nem lehet kiemelkedő eredményt elérni, másrészt, hogy az aspirációs szint csak általános tájékoztatásul szolgálhat, s mint ilyen, csupán az élsportra való beállítottságnak a fokmérője lehet. Ennek értelmében az aspirációs szint vizsgálatát nem mint valamely speciális sportágra való kiválasztás eszközét kell kezelni, hanem mint a sport iránti általános attitüdről való tájékoztatást, amely természetesen a kiválasztás szempontjából is fontos körülményről nyújt felvilágosítást.

(Folytatjuk)

Egyén a csapatban (II.)

ARDAY LÁSZLÓ

A csapat taktikája és az egyén

A *védekezéssel* kell kezdenem, mert erről kevesebb mondanivalóm van, és mert itt jobban tudom talán érzékeltetni az egyén vagy egyéniség elsődleges voltát a jó csapatmunkában.

A védekezés taktikai szempontból nagyon sokféle lehet. Elengedhetetlen, hogy az azonos csapatban szereplők egységesen értelmezzék feladataikat a csapat védekezési taktikájában. A csapat védekezése tehát bizonyos alapelveken nyugszik, ami tekintettel van a csapatot alkotók adottságaira, felkészültségére és az ellenfél várható harcmodorára, támadási elgondolásaira. Tételezzük fel, hogy egy adott esetben jól választottuk meg védekezési taktikánkat. Ezt a védekezési rendszert kellően gyakorolta is csapatunk. Mindenki ismeri és teljesíti is részfeladatait, azt, hogy az ellenfél támadásainak változó szituációiban hogyan helyezkedjen, hogyan mozogjon. Eredményes védekezésünk most már azon áll vagy bukik, hogy az egyének teljesítménye eléri-e azt a szintet, amit az adott helyzetben az ellenfél támadásainak hárítása igényel. Az ellenfél támadása végső fokon lebomlik 1—1 elleni, 2—2 vagy 2—1 elleni, az élsportban 3—2 vagy 3—3 elleni megoldásokra. Ezek a megoldások tulajdonképpen a támadó csapat keretjátékának következményei, de ugyanúgy jellemzőek a többi támadási stratégiára is. A védekezés eredményességét az fogja eldönteni, hogy az én játékosom vagy játékosaim védekezési készsége vagy a támadók felkészültsége jobb-e, hogy a támadók vagy a védők munkájának térbeli és időbeli összehangoltsága pontosabb-e. A védekezés hibátlan teljesítése elsősorban egyéni produkció, az esetleges hiba korrigálása pedig kizárólag az.

A problémamegoldás tehát végül mindig az egyénre szűkül le, és teljesítése az individuális adottságokon múlik. Természetesen erősen belejátszik mindebbe egy-egy adott esetben a játékosok diszponáltsága, ami a felkészítettségen túl külső és belső tényezőkön múlik elsősorban.

A taktika lényegének tisztázására is hadd használjam fel az előző példát. Beszéltem alapelvekről, amelyeken a csapat védekezése nyugszik, amelyeket a csapattagok adottságai, felkészültsége és adott esetben az ellenfél harcmodorának ismerete alapján kell meghatározni. Ezek az elvek összességükben a védekezés taktikája. Ami ebből megvalósul, az messzemenően technikai produktum. Azt, hogy az adott esetben végrehajtja-e a játékos a rá váró taktikai feladatot, az dönti el, hogy birtokában van-e a végrehajtás minden részlete hogyanjának, és hogy ezeket a részleteket a szükséges egymásutánban, jól időzítve képes-e produkálni. A taktikát tehát nem elég érteni. Sőt az sem elég, ha a játékos érti a rá váró taktikai feladatokat, és az abban foglalt részletek technikai megoldásával tisztában van. Arra van szükség, hogy a játékos hibátlanul, zökkenőmentesen tudja végrehajtani azokat a mozgássorokat, amelyek az adott szituációban a támadás kivédéséhez szükségesek. Ezek legtöbbször nem függetlenek a csapattársak tevékenységétől. Azokkal összhangban kell hogy történjenek. A csapattársakkal járó ilyen szellemű együttműködés azonban nem az ellenfél támadásának a hárításaképpen jelentkezik. Ez az együttműködés azokon az elveken alapszik, ami egyetemleges a csapaton belül a 2—2, 3—2 vagy 3—3 elleni játékhelyzetekben. Ezek az elvek viszont általánosan elfogadottak egy-egy sportágban, legalábbis egy-egy nemzet szaksportági reper-

toárjában. Ez biztosíthatja, hogy nagy gondot ne okozzon a csapaton belüli személyi csere vagy egy-egy játékos alkalmankénti szereplése nem klubjabeli partnerekkel alkotott együttesben. (Különböző szintű válogatott keretekben). A kritikus szituációk megoldásának tehát rutintevékenységnek kell lennie, és nem a csapat taktikája biztosítja.

Az ellenfél támadása — képzett szinten legalábbis — bizonyos keretjátékra vagy játékokra épül. Ennek célja, ésszerű alkalmazás esetén az, hogy a legeredményesebb játékosokat pontszerző helyzethez juttassa. Azt igyekszik biztosítani, hogy a támadók emberelőnyhöz jussanak egy-egy rövid időszakra. Tehát lehetőleg 2—1, 3—2 elleni szituációt igyekeznek kiharcolni. Nagyon veszélyes játékos esetén az 1—1 elleni helyzet vagy a 2—2 elleni helyzet is komoly támadó értékű, ha a játékos így megfelelő térhez jut, azaz a védők tömörülését a támadók szempontjából előnyös ponton sikerül átmenetileg megszüntetni. Már most a védelem stratégiája (taktika) arra szolgál, hogy az ellenfél keretjátékát elemezve igyekezzen olyan helyezkedést és mozgást biztosítani a védők számára, ami az előbb említett kritikus szituációk létrejöttét kizárja.

Milyen fő tanulságokat vonhatunk le mindebből a gyakorlat számára? Először is azt, hogy a játékosok egyéni védekezési technikáját a lehető legmagasabb szintre kell emelni. Másodszor, hogy készséggé kell válnia minden játékosnál a csapattársak állandó figyelemmel kísérése. Egységes elképzeléseken alapuló megoldásokat kell tudni alkalmazni a csapattársak közelében.

Az előző két tanulság megköveteli, hogy játékszerű edzésgyakorlatok és mérkőzésszituációk között sok alkalmat kapjon a játékos ahhoz, hogy készségei (védekező technikája) versenyéretté, rutintevékenységgé váljanak.

Az eddig felsoroltak mind a csapatban foglalkoztatott egyén védekezési felkészítésének kellékei. Ezt kell még kiegészíteni a csapatvédekezési stratégia megismertetésével és elsajátíttatásával. Az elsajátíttatást nagyon kihangsúlyoznám. A feladat ismertetése taktikai értekezleten nem sokat ér. Begyakorlottság nélkül csak arra jó, hogy az első sikeres vagy sikertelen kísérletek mentális feldolgozásához alapot adjon, tehát előkészítse a tudatos gyakorlást. Döntő fontosságú mérkőzésen nem begyakorolni, hanem eredményesen alkalmazni kell a stratégiát. Ez pedig csak akkor sikerülhet, ha a versenyéretté gyakorlás már előzőleg megtörtént.

A csapat eredményes védekezése esetén szürke védőket és a védekezésben kiemelkedőt nyújtókat fogunk látni. A pálma mind a kettőé, az érdem főleg az utóbbiaké.

A *támadási* elgondolások és az egyének vizsgálata talán egyszerűbb lesz most, a védekezésről elmondott néhány gondolatra hivatkozva. Valamely csapat támadási, taktikai elképzelése egy adott esetben attól függően lesz jó vagy rossz, hogy kellően figyelembe vette-e a csapat tagjainak lehetőségeit, az ellenfelet (mint csapatot, alkalmazott védekezési elképzeléseivel együtt és a védekező egyéneket is), valamint a külső körülményeket.

Ismerve a gyakorlatot, nyugodtan állítom, hogy a hazai élmezőnyben szereplő csapatok támadási taktikája sem felel meg ezeknek a követelményeknek nagyon sok esetben vagy a játék bizonyos időszakaiban. Az edzők sokszor hagynak figyelmen kívül meghatározó tényezőt, vagy ami ugyancsak nem egyedi jelenség, nem tudnak módosítani, ha az adott mérkőzésen az elgondolás kialakításakor elképzelt szempontokat a gyakorlat nem igazolja vissza. Ezekbe a nem érdektelen részletekbe azonban nem akarok belebonyolódni, már csak azért sem, mert elvonja a figyelmet arról az alapproblémáról, amit folyamatosan tárgyalni szeretnék.

Tételezzük fel, hogy egy adott esetben jól választottuk meg a támadási taktikát. Mi szükséges ahhoz most már, hogy ez a taktika eredményesen érvényesülhessen is?

Csak utalok azokra az előfeltételekre,

amik a támadás természetes előzményei. A labdát meg kell szerezni és azt birtokolni kell, amíg a támadásszövés megkezdődhet. Értelemszerű, hogy a játék jellegétől függő gyakorisággal előfordulhatnak olyan szituációk, amikor a labda megszerzése rögtön a támadás kezdetét, esetleg a támadás azonnali befejezését kínálja. Az általános azonban inkább az olyan eset, amikor a labda megszerzése az ellenfél támadásának vagy támadás-előkészítésének hárítása közben történik. Mivel a labda megszerzésének pillanata az ellenfelet még támadó fázisban találja, elengedhetetlen, hogy labdát birtokló játékosunk azonnal tájékozódjon arról, vajon az ellenfelet nem lehet-e meglepni, gyors támadással megelőzni a szokványos védekezési alakzat felvételében.

A leindítás (lerohanás) tehát az első számú támadási megoldás, aminek alkalmazása elengedhetetlen, ha a játékszituáció a lehetőséget a kezünkre játssza. Ennek gyakorlati kivitelezési módozatai elengedhetetlenül sajátjai kell hogy legyenek minden képzett játékosnak. A leindításból következik, hogy megelőzzük az ellenfelet, és szabadon indulhat játékosunk, vagy csak egy ellenfelet kell kijátszania ahhoz, hogy szabad helyzethez jusson, esetleg 2—1 elleni vagy 3—2 elleni emberelőnyös helyzetet tudjunk kialakítani. Ezeknek a helyzeteknek az eredményes megjátszása érdekében pontosan tudni kell a megoldások változatait, ezért ezeket edzésen rendszeresen gyakoroltatni kell.

A támadások többségét visszahelyezkedett védelemmel szemben kell vezetnie a csapatoknak. (A labda megszerzését követően nem tudtak indításból reális helyzetet teremteni, illetve nem is volt lehetőség az indításra, és így az ellenféltől zavarva vitte fel a csapat a labdát. Eközben az ellenfél is visszahelyezkedett.) Az ilyen védelemmel szemben bizonyos keretjátékot alkalmazunk. A keretjáték lényege — mint azt a védekezésnél már említettem —, hogy a támadást az ellenfél védelmének leggyengébb pontján próbáljuk befejezni, illetve, hogy a támadás sarkalatos pontján a védelmet valamilyen megtévesztő művelettel meggyöngítsük. A sarkalatos pont lehetőleg a legjobb befejező ember számára biztosítsa a gól-, illetve pontszerző alkalmat. A jó támadási rendszer természetesen több megoldást is tartalmaz Olyan „csiki-csuki" játék, amelyiknél valahol ki kell alakulnia a döntő támadásra alkalmas momentumnak. A keretjáték csak akkor vezethet rendszeresen eredményre, ha egyidejűleg több helyen is rejteget veszedelmet a védő szempontjából.

A védelemben fellépő legkisebb zavar már részcélja a támadó taktikának, mert a zavar kompenzálása minden esetben valami további hiba forrásává válhat a védelemben, általában súlyosabb hiba forrásává. A játékot igazán jól játszó csapatok ezt a lehetőséget szokták kihasználni, és teremtenek „sakk-matt" helyzetet a megzavart védők ellen. Mindjárt meg is említeném, hogy ezzel a játékkal óvatosan kell bánni. Eggyel több húzás vagy a befejezés késleltetése azt jelentheti, hogy a védelem levegőhöz jut, átlátja a kialakult helyzetet, és korrigálja sorait. Döntő fontosságú tehát, hogy a jó helyzetben azonnal vállalkozzon a játékos.

A játékban az a szép és érdekes, hogy a pályán kialakult helyzet mindig változik. Mindig más és más. Abszolút értelemben két egyforma eset nincs is. Ez azonban ne tévessze meg az edzőket. Hasonló esetek mindig vannak. Ezekben az esetekben a legcélszerűbb megoldás is hasonló. A pontdobások, rugások, bedobások általában kínálnak lehetőséget előre megtervezett megoldásokra. Ezért az ilyen megoldásokra fel kell készíteni a csapatokat. A megoldásvariációkat a pontos végrehajtás szintjéig kell gyakoroltatni, figyelembe véve, hogy a variációk közül azt kell alkalmaznunk, amit a védelem lehetővé tesz, illetve amit a védőtől sikerül kierőszakolni. A hasonló esetek kialakításának módja a rendszerjáték, keretjáték is. Ezzel is elérhetem, hogy egy adott pillanatban a labda és a csapattagok viszonya az előre megterve-

zett és gyakorolt helyzetnek feleljen meg.

Újra feltenném a kérdést: mi szükséges ahhoz, hogy a jól megválasztott támadási taktika érvényre juthasson? Az, hogy a csapattagok olyan felkészülten tudják a keretjátékot játszani, hogy a védelem minden igyekezete ellenére is időről időre kialakuljon az előre tervezett és gyakorolt helyzetek valamelyike. Valamint az, hogy a kialakult helyzet megoldását az adott játékos vagy játékosok olyan szinten hajtsák végre, hogy az a védelem minden hárítási törekvése ellenére is eredményre vezessen.

Itt a játék újra lebontható az egyénre. A befejező egyénre, akire általában nem jellemző az indiszponáltság, aki fizikai és technikai fölényt tud érzékeltetni a védővel szemben, akiben összpontosul a csapat bizalma az adott pillanatban, és aki számára természetes, hogy ennek a bizalomnak megfelel. Az ilyen típusú játékosból egy nem lehet elég egy csapatban. Minden sportjátékban három fő irányból lehet támadást befejezni (középről és két oldalról). Az igazán veszélyes csapat egyidejűleg veszélyes ebből a három irányból. Ehhez szükséges, hogy a fentebb említett, befejezni is tudó játékos legyen mindhárom fő területen.

A keretjáték adta megoldásokat minden variációban meg kell tanulnia és rendszeresen gyakorolnia kell az érintett játékosoknak. Ez egy olyan tudás, ami soha nem lehet elég magas szinten. A begyakorlottság azért is fontos, mert annak tudata csökkenti a felelősségérzésnek, a befejezés vállalásának a súlyát.

Felvetődhet a kérdés; az ilyen tanult, begyakorlott megoldások nem ölik-e ki a játékosból a szellemes, ötletes játék készségét? Abból a játékosból, akiben van ilyen hajlam, jó edző esetén csak színesebb játékosegyéniség lehet. Az edzőnek ugyanis a megoldási variációk megtervezésénél a legcélszerűbbekre, legeredményesebbekre kell összpontosítania. Ha most a játékos rutinanyagából, ehhez kiegészítést, az vagy célszerű, és akkor meg kell erősíteni, beiktatni, mert ez már a játékos sajátja — vagy célszerűtlen, és ez esetben erről a tényről meg kell győzni játékosunkat. Másrészt a védelem nem tervezett megmozdulásai, hibázásai esetén is a játékosnak kell újítani ötletanyagából, hogy megtalálja a legmegfelelőbb megoldást. Játékosaink így juthatnak el arra a szintre, hogy kitalálják egymás gondolatait, hogy „szeme van labdáiknak", hogy bizonytalankodás nélkül vállalkoznak, ha erre alkalom kínálkozik.

Szakkönyveink megtéveszthetnek

A sportjátékok témakörében írott szakkönyveink általában egy hagyományos elrendezési formában tárgyalják a sportág mozgásanyagát. Technikára és taktikára bontják azt. Ez a bontás sokak számára megtévesztő lehet. Önként kínálja a különválasztást, pedig az a gyakorlatban azonos dolog. Valószínűleg innen ered az a téves szemlélet, hogy az oktatást a technikával kell kezdeni, ahelyett, hogy adott taktikai elképzelés technikáját tanítanák, a végrehajtás miértjét állandóan érzékeltetve. Ezért hiszik sokan, hogy a technikát tanítani, a taktikát magyarázni kell. El kell juttatni a képzésben munkálkodó szakembert arra a felismerésre, hogy a technikának csak a játéktaktikán belül van értelme. A nem ebben a szellemben történő oktatásnál sokkal célszerűbb, ha a felkészülés folyamán csak játszanak a gyerekek. Ilyenkor ugyanis csak az bizonyul jónak, célszerűnek, eredményesnek, amit a maga helyén, a szükségességnek megfelelően alkalmazott a játékos.

Semmi esetre sem szeretném azt állítani, hogy a tudatos képzést építsük le, és helyette vezessük be a „csak játékot". Azonban a csak játék logikájának érvényt kell szerezni a tudatos képzésben, hogy a szükségest, a jót a célszerű alkalmazás követelményének megfelelően oktassuk.

Amennyire igaz az az állításom, hogy a technikának csak a taktikán belül van értelme, annyira igaz a fordítottja is. A taktika a gyakorlatban csak technikai produktumként jelentkezhet. Ezért ugyan-

olyan oktatást és gyakoroltatást igényel, mint minden más a sportjátékos képzése során.

A sportmozgások oktatásában kialakult egy hagyományos metodika. Ez az oktatási metódus azoknak a sportágaknak a mozgásanyagából indult ki, amelyeknél a mozgássort megközelítően azonos formában kell újra és újra reprodukálni. A mozgássoron belül a részmozdulatok meghatározott egymásmellettiségben és egymásutániságban helyezkednek el. Ezekben a sportágakban az a jó, ha a sportoló függetleníteni tudja magát a külső tényezők változó jellegétől, ha a belső feltételekben nem okoz változást a megváltozott külső körülmény, és így maximálisan a begyakorolt mozgás pontos visszaadására tud törekedni a versenyző. A sportágak egy részében azonban a végrehajtandó mozgástevékenység a külső körülmények (ellenfél vagy ellenfelek, csapattársak, ezek helye, mozgása; a pálya, a sporteszközök stb.) függvénye. Az lehet csak eredményes, aki a változó külső feltételekhez azonnal alkalmazkodni tud, és azokra a legjobban megválasztott technikai megoldással reagál.

A sportágak döntő többségére az előbb említett kétféle mozgástevékenység jellemző. Ez a kétféle mozgástevékenység azonban alapvetően különbözik egymástól, és elképzelhetetlen, hogy ugyanaz a mozgásoktatás megfeleljen mindkettőnek.

Jelenlegi testnevelés-elméleti és edzéselméleti szakirodalmunkban nem tükröződik kellően ez a különbözőség. A sportágak technikai alapelemeinek oktatásánál nem differenciál megfelelően a szakirodalom. Ezek után nem meglepő, ha a sportjátékok írásos anyagaiban pontosan leírt technikai elemeket a gyakorlatban általában az ismert módszerekkel oktatják. Az is természetes, hogy az így szerzett készség nem az, amit az oktató a tanítványtól vár.

Ki kell dolgozni ennek a sportágcsoportnak (beleértve nemcsak a sportjátékokat, hanem a küzdő sportokat is) az oktatási metodikáját. Ehhez is segítséget szeretnék adni jelen munkámmal.

A játékos képzése, ahogy én elképzelem

Itt is le kell szögeznem előljáróban, hogy nem egy általánosan elfogadott koncepciót ismertetek, hanem azt a képzési menetet, amit én a legszerencsésebbnek ítélek meg. Ez egyébként nem nélkülözi az edzéselmélet elveit, sőt kereteit tekintve abból indul ki.

A sportági képzés három egymásra épített képzési fázisban valósul meg, éspedig:

— az általános alapozás,
— a speciális alapozás,
— a speciális edzés szakaszaiban.

1. Az általános alapozás szakasza

Ennek lényege, hogy a viszonylag korán szakosodó egyént felkészítse a speciális sportági munkára, miközben azt a kérdést is tisztázza, hogy alkalmas-e az egyén arra a sportágra, amire szakosítani kívánjuk.

Az általános alapozás tehát nem egy sportágra készít fel, hanem az egyén alapvető testi képességeit kívánja kibontakoztatni, figyelembe véve az egyén korát, nemét és adottságait. Bizonyos készségeket is kialakítunk az alapképzés során. Ezeknek a készségeknek a jellegét már befolyásolják azok a sportágak, amelyek felé a későbbiek során szakosítani kívánjuk a sportolójelölteket. Befolyásol az a törekvés is, hogy megállapítsuk, az egyén produkciói mögött mennyire húzódik meg bizonyos előképzettség vagy annak hiánya. Az általános ügyesség fejlesztése (ami még mindig nem pontosan tisztázott terület) komoly követelmény még ebben az időszakban.

Mivel sportjátékokról van szó, az általános alapozás időszakában, amely egy—három évet vehet igénybe, az atlétikus képességek fejlesztését én a legkedveltebb, korban is alkalmasnak látszó testnevelési és sportjátékokat szoktam szorgalmazni. Meggyőződésem, hogy van transzferhatás a különböző játékok esetében. Az ügyesség egyik megnyilvánulási formája is szerintem az, hogy a játékos bizonyos logikát

ösztönösen átvisz egyik területről a másikra. Természetesen a mozgásügyesség összetevői elsősorban a fizikai képességek kiegyensúlyozott szintje, a jó egyensúly —, izomérzék, a jó megfigyelőkészség stb. A leglényegesebb összetevő véleményem szerint az a tulajdonság, hogy a külső ingereket helyesen (nagyságuknak, jelentőségüknek megfelelően) dolgozza fel az egyén, és azokra rövid időn belül képes megfelelően reagálni. Ez érvényesül akkor is, amikor az egyik játékban logikusnak talált megoldást átülteti a játékos a másik játékba, ha ott a szituáció hasonló.

A technikai alapelemeket csak a játék kívánalmai szintjén tanítom az általános alapozás szakaszában, azt, aminek a tudása az egyes sportjátékokban vagy testnevelési játékban elengedhetetlen követelmény.

Az általános alapozás fényt derít arra, hogy az ügyetlenebbeknél alkati vagy csak előképzettségbeli probléma van-e. Tisztázódik, hogy a jelöltek közül ki alkalmas a választott sportjátékban specializálódásra, illetve, hogy kinek melyik sportágat érdemes a későbbiek során űzni. Iskolai, sportiskolai keretek között rendkívül értékesek ezek az információk.

A kiválasztásnál tulajdonképpen azt kell tisztázni, hogy az egyén rendelkezik-e a mozgásügyesség megfelelő szintjével. Megítélésem szerint minden sportágban nagy jelentőségű ez a képesség. Mégis úgy érzem, hogy a különböző sportágak eredményes űzésének nem egyformán előfeltétele ennek a képességnek magas szintje. A mozgásügyesség jelentősége a legnagyobb azokban a sportágakban, ahol a sportág mozgásanyagát a változó körülményektől függően kell alkalmazni (sportjátékok, küzdősportok). Rendkívül jelentős e képesség érvényesülése azokban a sportágakban is, ahol a sportolónak nagy mozgásanyagot kell elsajátítania, ahol a mozgástanulás állandó feladatot jelent. Kevésbé meghatározó jelentőségű e képesség ott, ahol egy ciklikus vagy aciklikus vagy a kettő kombinációjából kialakított mozgást következetesen azonos formában kell reprodukálni.

A sportjátékokra való kiválasztásnál tehát követelmény a mozgásügyesség szintjének elfogadható megítélése. Figyelembe véve, hogy nem kellően tisztázott még ennek az alapvető testi képességnek a lényege, furcsán hangzik az előbbi elvárás is. A tapasztalt szem nagyon jól meg tudja ítélni, hogy melyik gyermek rendelkezik megfelelően ezzel a képességgel. Senki nem vállalkozhat azonban arra, hogy egy-két esetből ítéljen, mert mint korábban írtam, az előképzettség különböző szintje a tapasztalt szemet is megtéveszti.

A gömbérzék alapvető követelmény a sportjátékosok előkészítésénél. Az általános alapozásnak egyik legfőbb feladata ennek az érzéknek a fejlesztése. A gömb- vagy labdaérzék fejlődése a legjobb mutatója annak, hogy játékosjelöltjeink menynyire rendelkeznek a mozgásügyesség képességével. Az ügyességről engedjék meg, hogy egy külön fejezetben is elmondjam mindazt, amit hiszek és vallok.

2. A speciális alapozás szakasza

Az általános alapozás szakasza a sportágválasztással fejeződik be. A speciális alapozást tehát olyan gyerekekkel kezdjük meg, akik messzemenően alkalmasnak bizonyultak az illető sportjáték elsajátítására, akik már egy alapvető gömbérzékkel, a kornak és nemnek megfelelően jó fizikai képességi szinttel és főleg nagyfokú mozgásügyességgel rendelkeznek.

Mindazokat, amiket az őstehetségről és a „spielerről" leírtam korábban, itt ebben a képzési szakaszban kell alkalmazni. A technikai—taktikai képzés azoknak az elveknek megfelelően történik, amelyeket az említett fejezeteknél pontokba foglalva leírtam. Felesleges lenne azokat itt újra leírni. Csak egy gondolatot ismételnék meg. Ennek a szakasznak egyik legfontosabb képzési eszköze a játék, a versenyzés. Ezt a versenyzést az egyén képzésére kell meszszemenően kihasználni, még azon az áron is, ha ez a csapat eredményességének rovására megy átmenetileg.

A technikai—taktikai képzést úgy kell megvalósítani, hogy az egyben a fizikai képzést is optimálisan szolgálja. A sportág szempontjából leglényegesebb képességeket kell — lehetőleg a sportág mozgásanyagával kapcsoltan — fejleszteni. Ezzel biztosíthatjuk, hogy a fejlődő képességek a sportágra jellemző speciális elszíneződéseket is mutatják. Természetesen azokat a képességeket, amelyek a sportági mozgásanyaggal kellően nem fejleszthetők, de a sportág űzésében jelentőséggel bírnak, speciális gyakorlatokkal is fejleszteni kell. Ez esetben nagyon fontos, hogy a fejlődő képesség folyamatosan találkozzon azokkal a technikai elemekkel, amelyek végrehajtásába be kell épülnie. Csak így biztosítható, hogy ne okozzunk zavart a technikai elem végrehajtásában.

A nevelési feladatok teljesítését nagyon sok esetben formális követelménynek érzik az edzők. Ebben a képzési menetben pedig elsődleges jelentősége van. A játékos karrierjét, különösen a mai elvárások szintjén, az fogja eldönteni, hogy mennyire szereti meg a sportágat, mennyire válik az élete egyik részévé. Ez lesz az alapja edzésmoráljának. Mindez azonban csak egy része életének. Nem nevelő az az edző, aki játékosainak csak „sportéletével" törődik, és nem érez felelősséget egzisztenciális problémái, későbbi életpályája iránt. Előkészíteni az életre és az élsportra egyidejűleg csak azokat lehet, akik erős akaratúak. *Az akarat nevelése döntő jelentőségű a sportképzésben.* Az akaratszegény gyerekből soha nem lesz értékes sportember. Az a kötelességtudás, amit az iskolában a jó helytállás, a rendszeres sportedzés mellett megkíván a gyerektől, csak erős akaratú, a vonzó dolgokról lemondani tudó egyedeknél fejlődhet ki. Ilyenekké kell nevelni azokat, akiket sporttehetségeknek ítélünk meg. Egyébként minden fáradozásunk kárba vész. Közben mind a magunk, mind a sport számára elveszítjük a legtehetségesebb alanyokat.

A jó nevelőmunka azért is fontos, mert játékosainkkal meg kell értetni, hogy az a játék, amit jelenleg játszanak, nem azonos azzal, amit a felkészített versenyzőnek játszania kell. Menet közben természetesen egyre inkább ehhez a felfogáshoz kell közelíteni játékukat. Ha annak idején nem értették meg az emberközelben játszás céljainak lényegét, később ellentmondást éreznek képzőtevékenységünkben.

A jó nevelői munka eredménye lesz az is, ha megértik, hogy a jó egyéni teljesítmény erőltetése nem hat egyenes arányban a jó csapatteljesítményre. A speciális alapozás szakaszának kezdetén a jó egyéni teljesítményt kell fokozni, az önzőség árán is. A szakasz második felében az egyéni teljesítménynek értékelése már csak a csapatteljesítmény függvényében kerülhet szóba.

Az egyéni teljesítmények felől a csapat eredményességének fokozása felé haladás segítésére jól bevált az az egyéni értékelő eljárás, amit az amerikai kosárlabdázásban az utánpótlás versenyeztetésénél alkalmaznak időnként. Ennek lényege az, hogy pontozással értékelnek minden játéktevékenységet, nemcsak a kosárszerzést, hanem a konstruktív átadásokat is, a védekezési tevékenységet, a lepattanó labda megszerzését stb. A játékos így közel egyforma súlyúnak érez minden olyan feladatot, amely a játék különböző szakaszaiban rá vár. (Erre a szempontra gondoltam akkor, amikor a sportjátékok közötti különbséget taglalva a 4. pontot feltüntettem.)

A speciális alapozás szakaszának időtartama 3—5 év. Azok a játékosok, akik tehetséget árulnak el a sportjáték űzésére, de az általános alapozást elmulasztották, és korban már ott tartanak, hogy azt nem is iktathatjuk be számukra a speciális alapozás megkezdése elé, azok számára ebben a szakaszban kell felhasználni azt a mozgásanyagot, amely a mozgásügyesség és a gömbérzék javítását szolgálja.

Az ifjúsági kor felső határa felé közeledve el kell juttatni játékosainkat arra a tudásszintre, hogy most már a speciális sportági edzést folyamatosan végezve, eredményesen tudják kamatoztatni felkészültségüket egy csapat keretei között.

3. A speciális edzés szakasza

A sportjátékosok képzésének harmadik szakasza a speciális edzés időszaka. Ez kísér most már a sportág űzésének végéig. Ez egy olyan terjedelmes szakasz, annyiféle területtel és feladattal, hogy értelmetlen lenne bármilyen taglalásba bocsátkozni lényegének tisztázásához. Mindenesetre úgy érzem, hogy mindaz, amit az előzőekben általánosítva leírtam, konkrét segítséget ad azok számára is, akik edzői tevékenységüket e szakasz keretei között fejtik ki.

A mozgásügyesség

Mint azt korábban jeleztem, egy rövid fejezetben szeretném leírni mindazt, amit a mozgásügyességről vallok, hogy ezzel is szempontokat adjak e képesség fejlesztése célszerű metodikájának kidolgozásához. Remélem, az itt leírtak segítséget jelentenek azoknak az oktatóknak is, akik a sportjátékosok felkészítésében a mozgásügyesség fejlesztését elsődleges céljuknak tekintik.

A mozgásügyesség a célszerűbb reagálás képessége. Alapja az egyénnek az a különleges tulajdonsága, hogy viszonylag rövid reagálási idő alatt, a több receptoron keresztül gyűjtött információt bizonyos mértékig mentálisan is értékelve, disztingvált válaszadásra képes. A válaszreakció disztingváltsága az erőkomponensek differenciáltságában mutatkozik meg elsősorban, vagyis abban, hogy a reagáló egyén megközelítően csak azon izmait — és csak olyan mértékben — működteti, amely a helyes mozgás végrehajtása szempontjából indokolt. Ebből következik, hogy az ügyes könnyebben tanulja meg az új mozgásokat, mozgásai hamarabb tisztulnak le és célszerűsödnek, hogy a váratlan körülmények között is viszonylag gyorsan kiismeri magát, és megközelítően logikus megoldást választ. Az ilyen egyénnél a reakciót kiváltó inger erőssége vagy váratlansága nem okozza a reakcióban megnyilvánuló erőkifejtések olyan nagymérvű emelkedését, mint az átlagember esetében. A megnyilvánult erőkifejtés sokkal inkább a logikus szükséglet függvénye, mint a kiváltó inger nagyságáé, váratlanságáé. Ez is a reagálás disztingváltságára utal.

Mindebből következik — megítélésem szerint —, hogy az egyszerű reakcióidő nincs korrelációban a mozgásügyességgel. A testi képességek közül a gyorsaság, az egészséges lazaság (be nem szűkült mozgásterjedelem az egyes ízületekben) mutat korrelációt. Az erő sincs közvetlen korrelációban a mozgásügyességgel. Az állóképességben viszont visszaigazolást nyer e képesség, mert az ügyes egyén hamarabb megtalálja azt a munkamódot és munkaintenzitást, ami az ő esetében a leggazdaságosabb.

Visszatérve egy gondolattal az erő és ügyesség összefüggéseire, szeretném megjegyezni, hogy az egyén erőbeli állapota nem determinálja az illető mozgásügyességét. Ahhoz tehát, hogy valaki rendelkezzen ezzel a képességgel, nem szükséges egy viszonylag magas szintű erőállapot. Nem vitás azonban, hogy az egyén erőállapota meghatározza, hogy mozgásügyességét milyen mértékig tudja kamatoztatni olyan tevékenységekben, amelyekben több-kevesebb erőre is szükség van. Az erő tehát mint testi képesség mindaddig, amíg a fent említett egészséges lazaság rovására nem megy, hozzásegítheti az egyént, hogy mozgásügyességét szélesebb területen kamatoztathassa.

A mozgásügyesség, hasonlóan a gyorsaság képességéhez, csak korlátozott mértékben fejleszthető. Összetevői többnyire velünk született tulajdonságok, amelyeket részben vagy egészben felszínre juttathatunk, kifejleszthetünk.

A mozgásügyességnek legtöbb sportág esetében meghatározó jelentősége van. Éppen ezért rendkívül fontos lenne, hogy a sportágra kiválasztáskor mindig meggyőződjön a szakember arról, hogy a jelölt rendelkezik-e a kívánt mértékig ezzel a képességgel. A sport terén végzett tudományos kutatások egyik alapfeladata kell hogy legyen azon paraméterek és vizsgálati

eljárások felkutatása, amelyek megnyugtató eredménnyel megmutathatják sportoló jelöltjeink ügyességi szintjét.

A sportjátékokban mindenesetre jól fejleszthető a szóban forgó képesség, elsősorban a gömbérzéket (labdás ügyességet) fejlesztő gyakorlatokkal. Ugyanakkor a gömbérzék fejlődése, alakulása jó mutató lehet a szakember számára, hogy képes legyen megítélni, tanítványai mennyire rendelkeznek a mozgásügyesség képességével. Természetesen az ilyen megfigyelésből levont következtetés mindig szubjektív. Éppen ezért nem elégedhetünk meg a mozgásügyességről szerzett ismereteink mai szintjével. Ahhoz, hogy eredményesebbé tegyük sportjátékosképzésünket, a mozgásügyesség lényegét jobban fel kell tárnunk, és annak tanulságait pontosan be kell építenünk e képzésbe.

Egyetemi hallgatók tevékenységi struktúrájának alakulása

DR. NÉMETH JÓZSEF

Az egyetemi hallgatók munkaereje és az azt befolyásoló tényezők feltárására az 1967/68. tanévben végeztem először adatgyűjtést az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

Akkori vizsgálataim eredménye szerint egyetemi hallgatóink megterhelése sok volt. Pihenésre, szervezetük regenerálódására szükséges idejük tehát kevésnek bizonyult.

Két esztendővel később a vizsgálatokat megismételtem, és összehasonlítottam a régiekkel. Vizsgálatomban az vezetett, vajon elérte-e a felsőoktatási reform azon célját, hogy csökkentse a hallgatók túlterhelését.

A kötelező testnevelési órákra hozzám járó I. és II. éves hallgatókkal együttműködve végeztem el az adatgyűjtést, mindkét esetben november hónapban.

A hallgatók karok szerinti megoszlása a következő volt:

	1967/68	1969/70
Bölcsészettudományi kar	56	74
Természettudományi kar	59	59
Jogtudományi kar	23	24
Összesen:	138	157

A két felmérés eredményei összehasonlításra alkalmasak a minták mennyiségi és minőségi homogenitását tekintve.

I. A hallgatók megterhelése

1. Kötelező egyetemi elfoglaltság

A tanulmányi osztályok által nyilvántartott óraszám eltér a hallgatók által megadott heti órák számától, mert vannak kö-

telező jellegű speciálkollégiumok, és ez megemeli a heti óraszámot.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Heti óraszámátlag	32,6	29,7
Napi óraszámátlag	5,4	4,9

Hallgatóink tehát heti 2,9 órával fordítanak kevesebb időt kötelező egyetemi elfoglaltságra, mint két évvel korábban az óraszámcsökkentés életbe lépése előtt.

2. Nem kötelező egyetemi elfoglaltság

A hallgatók nem kötelező egyetemi elfoglaltsága is csökkent. Míg az 1967/68. tanévben heti átlagban 10 órát fordítottak erre. (Külön nyelvórákra, ajánlott előadások meghallgatására, szemináriumokra, ajánlott gyakorlatokra, kollégiumi munkára, korrepetálásra, a KISZ-ben végzett és egyéb társadalmi munkára stb.), addig az 1969/70. tanévben az átlag csak 8,1 óra volt.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Nem kötelező egyetemi elfoglaltságot jelzett	108	157
Heti óraszámátlag	10,0	8,1
Napi óraszámátlag	1,4	1,1

3. Tanulás

A hallgatók tanulásra fordított ideje a két vizsgálat alapján lényegében nem változott.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Heti óraszámátlag	22,4	22,0
Napi óraszámátlag	3,2	3,1

A napi terhelés következtében azonban hallgatóink tanulásra csak az esti órákat használják fel. Rendszeres reggeli tanulást a vizsgálat időpontjában az adatfelvételi lapok tanúsága szerint nem folytatnak. Kivétel a szombat és a vasárnap, amikor nagyobb részük délelőtt, illetve délután is hosszabb-rövidebb ideig tanul.

4. Utazás

Az utazásra fordított idő szorosan véve nem tartozik a hallgatók terheléséhez. Mégis a csúcsforgalom számukra is — csakúgy, mint egyéb dolgozóknak — fizikai, idegi terhelést jelent.

	1967/68	1969/70
A hallgatók száma	138	157
Közlekedési eszközt igénybe vesz	105	151
Heti átlagóra	10,8	7,5
Napi óraátlag	1,5	1,0

Az utazásra fordított idő is kevesebb ma, mint volt két évvel korábban. Ez elsősorban a hallgatók kedvezőbb területi eloszlásából adódik.

A leírtakat összefoglalva megállapítható, hogy a két évvel ezelőtti adatokhoz képest összesen napi 1,4 óra terheléscsökkenés következett be elsősorban a felsőoktatási reform eredményeként.

II. A hallgatók szabad ideje

Az előzőkben ismertetett adatok alapján a hallgatók megterhelése napi 11,5 óráról 10,1 órára csökkent. A nap huszonnégy órájából két órát számíthatunk étkezésre, tisztálkodásra, öltözködésre, míg a többi fennmaradó idő egyik részét alvásra, szervezetük regenerálására, másik részét — a tulajdonképpeni szabad időt — pedig szórakozásra fordítják a hallgatók. Adatgyűjtésemnél ez utóbbit testmozgás nélküli és testmozgással járó szórakozásra bontottam. A felhasználás mennyisége, aránya a hallgatók egyéniségétől, érdeklődési körétől, tehetségétől, pillanatnyi hangulatától és az adott lehetőségektől függ.

1. Alvás

Hallgatóink alvásra fordított ideje a két vizsgálat eredményei alapján eltérést nem mutat; átlagosan napi 7,1 óra.

A hallgatók nagy többsége, 72,5%-a, illetve 73%-a hét vagy ennél kevesebb órát alszik naponta. Ez az alvásmennyiség nem elégséges. Ezt bizonyítja válaszuk arra a kérdésre, hogy „kipiheni-e magát alvás alatt?". A két adatfelvétel tanúsága szerint a hallgatók 78%-a, illetve 67%-a nem, illetve csak néha érez kipihentséget. Ez pedig azt jelenti, hogy a fáradtság nem múlik, és

egy bizonyos határon túl a munka eredményességét befolyásolhatja, a szervezet ellenálló-képességét csökkentheti.

2. Testmozgás nélküli szórakozás

Színház, mozi, hangverseny, tv, rádió, sportesemény nézése, olvasás (szórakoztató könyv, sajtó stb.) és minden egyéb szórakozásra, amely semmiféle testmozgást nem igényel, hallgatóink jelenleg heti 22,4 órát fordítanak, heti 6,5 órával többet, mint két évvel korábban.

3. Testmozgással járó szórakozás

Javult a hallgatók testmozgással járó szórakozási ideje is, mert heti 3,3 órával több időt fordítanak testnevelésre, sportra, munkaerejük regenerálására, fizikai erőt igénylő munkára, sétára, kirándulásra, táncra stb., mint 1967/68-ban.

III. Szabad idő — testnevelés

Az előzőekben ismertetett adatok alapján tehát hallgatóink terhelése a reform következtében csökkent, ennek ellenére mégsem fordítanak több időt alvásra, testedzésre, mint előzőleg. Szabad idejük nagyobb részét ugyanis olyan szórakozásra fordítják, amely zárt levegőn ugyanolyan vagy hasonló ülő helyzetben történik, mint egyetemi kötelező elfoglaltságuk, tanulásuk. Ez az állandó ülő helyzet gátolja a vegetatív funkciókat.

Védekező reflexként mozgáskényszerek jelentkeznek, amelyek kielégületlensége következtében az idegsejtek funkciójában elégtelenség mutatkozik, s ez rontja a közérzetet.

A napi többórás ülő helyzet a hasi légzést akadályozza, és a mellkasi légzés is felületessé válik, így a szervezet a szükséges oxigénmennyiséget nem tudja felvenni. Csökken a szervezet ventillációja.

Az ilyen jellegű oxigénhiány megszüntetésének bevált módszere az *aktív pihenés*, azaz a mozgás és a vele együtt végzett normalizált légzés. Ezért lenne nagy jelentőségű, ha a hallgatók szabad idejük egy részét szabadban végzett mozgásos tevékenységgel, sétával, testneveléssel, sporttal töltenék.

Nem új megállapítás ez, hiszen számtalan külföldi és hazai tanulmány hívta fel már erre a figyelmet, megállapítva a szellemi és fizikai megterhelés helyes arányú váltogatását, ami az ifjúság egészséges nevelésének, fejlődésének biztosítéka.

Fontos nevelői feladat a hallgatók megfelelő felvilágosítása a helyes életmódról, életrendről és az öntevékeny testmozgás szükségességéről.

Az I. és II. éves egyetemi hallgatók részére heti két óra testnevelést biztosít a tanterv. Ez az óraszám azonban nem elégséges, mivel a heti egy alkalommal, ténylegesen kb. 60 percig végzett testnevelés nem biztosíthatja a hallgatók mozgásszükségletének kielégítését. A testnevelési tanszék és a kollégiumok vezetőinek feladata, hogy nemcsak az I—II. éves, hanem a II—V. éves hallgatók részére is gondoskodjanak minél több testnevelési és sportolási lehetőségről.

A testnevelés és a sport iránti igény növekedése tehát már ma fennáll, a jövőben pedig minden bizonnyal fokozatosan emelkedik. Ez a fokozatosság kell hogy jellemezze a létesítmények, felszerelések, a személyi és anyagi ellátottság fejlődését is. A testnevelés és a sport ugyanis csak akkor töltheti be a szabad idő helyes felhasználásában azt a fontos, kiemelkedő szerepet, ami az idegrendszerre, az egészségi állapotra igen pozitívan reagáló hatást vált ki, és amit a társadalom és az egyén érdeke is elvár tőle, ha a lehetőségeket biztosítani tudjuk.

Mindennapos testnevelés a szentlőrinci általános iskolában

OBERST GYÖRGY

Az 1970—71-es tanévben iskolánkban egy teljes általános iskolai korosztályra (8 év) kiterjedő pedagógiai kísérlet indult meg. Általános célja a szocialista munkaiskola korunk követelményének megfelelő kialakítása. A kísérlet a nevelési folyamat négy alapvető területére terjed ki:

1. a tanítás-tanulásra,
2. a termelésre és gazdálkodásra,
3. az iskolások politikai, közéleti tevékenységére,
4. a szabad idő megszervezésére.

A hagyományos iskolában az oktatás és a tanulás csaknem teljesen kitölti azt az időkeretet, amely az iskolában a nevelés rendelkezésére áll. Kísérleti iskolánk egyik feladata, hogy átrendezze az iskolai munka belső arányait, megváltoztassa a nevelés „időstruktúráját". Az oktatás vonatkozásában legfontosabb feladatunk a tanítandó anyag helyes kiválasztása, valamint új tantárgyi rendszer kidolgozása. A kísérlet az elmúlt tanévben indult az 1. osztályban, s jelenleg az 1—2. osztályokban folyik.

A kísérletben jelentős szerep jut az iskolai testnevelésnek is, mivel korunk követelménye a testneveléssel szemben is nagymértékben megnőtt.

A technika fejlődése a korábbiaknál kedvezőbb élet- és munkafeltételeket teremt. E változások azonban — bármennyire pozitívak is — bizonyos problémákat is jelentenek. Az automatizálás növekedésével állandóan csökken a fizikai munka, s ezzel párhuzamosan nő a dolgozók idegi terhelése.

A technika fejlődése az életformában is változásokat idéz elő. A fizikai kényelem maximuma, amely a technika eredménye, ismét csak új károsodásokkal jár együtt. A városiasodás, a közlekedési eszközök, a háztartások maximális gépesítése szinte lehetetlenné teszi a mozgást, a szabad levegőn való tartózkodást, ami pedig a szervezet alapvető szükséglete.

Különböző vizsgálatok egyöntetűen bizonyítják, hogy a modern élet megterheléseinek leggazdaságosabb ellenszere vagy inkább kiegyenlítője a rendszeres mindennapi testgyakorlás.

Ebből következik, hogy az iskolai testnevelés legfontosabb feladata a rendszeres testgyakorlás életigényének kialakítása lett. A heti kétórai testnevelés 8 vagy 12 éven át a legjobb esetben sem biztosíthat mást, mint némi hozzájárulást a szervezet erősödéséhez, az egészséges testi fejlődéshez. A heti kétórai testmozgás nem alakíthatja ki a *mindennapi testmozgás igényét*. A mindennapi testgyakorlás igényét csakis a mindennapi testgyakorlás alakíthatja ki, mint ahogy a mindennapi tisztálkodás igényét is a mindennapi tisztálkodás.

Ezt a tényt felismerve alakítottuk ki iskolánk kísérleti osztályaiban a mindenki számára kötelező iskolai testnevelésnek egy olyan rendszerét, mely az eddiginél hatékonyabban biztosítja az iskolai testnevelés feladatainak, de elsősorban az igénykeltés feladatának teljesítését.

A kísérleti osztályokban (1—2. osztály) naponta 30 perces testnevelési órák vannak. Az 1. osztályban a második óra után, a 2. osztályban a harmadik óra után van a testnevelési óra. A két első osztályban az ott tanító nevelők tartják meg a foglalkozásokat. Ez, figyelembe véve az életkori sajátosságokat, talán jobb, mintha szakos testnevelő tanár tanítaná.

A második osztályokban a mindennapi testnevelési órákat magam tartom meg. Az órák túlnyomórészt az óraközi szünetek terhére történnek, ami időmegtakarítást is jelent. A két első osztályban a har-

mincperces nagyszünetben van a foglalkozás, így a téli hónapokban az órákat felváltva, minden másnap a tornateremben tarthatják. A második osztály hetenként két alkalommal mehet a tornaterembe, a többi órát a tanteremben vagy a szabadban tartjuk meg. Jó idő esetén szabadtéri létesítményeinken tartjuk a testnevelési órákat. Szabadtéri létesítményeink jónak mondhatók, egy időben akár 3—4 foglalkozást is tarthatunk anélkül, hogy az egyes tanulócsoportok zavarnák egymást.

Az alábbiakban ismertetném az 1—2. osztályok tantárgyi rendszerét, valamint a heti órarendet:

1. a és b osztály

Anyanyelv	11 óra
Számtan	5 óra
Ének	2 óra
Gyakorlati f.	2 óra
Testnevelés	napi 30 perc

2. a és b osztály

Anyanyelv	9 óra
Számtan	5 óra
Ének	2 óra
Gyakorlati fogl.	2 óra
Művészeti szakkör	1 óra
Természettudományi szk.	1 óra
Testnevelés	napi 30 perc

A két első osztály órarendje azonos, az időbeosztás az alábbi:

	H	K	SZ	CS	P	SZ
8 — 8,40	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	ének	anyany.
	10 perc szünet					
8,50— 9,30	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.
9,30—10	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.
	10 perc szünet					
10,10—10,50	számtan	számtan	számtan	számtan	gyak.	számtan
	5 perc szünet					
10,55—11,35	ének				gyak.	

2. a osztály

	H	K	SZ	CS	P	SZ
8 — 8,40	anyany.	anyany.	anyany.	számtan	számtan	gyak.
8,50— 9,30	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	ének	gyak.
10 —10,30	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.
10,40—11,20	számtan	számtan	számtan	szakk.	anyany.	szakk.
11,30—12,10	ének				anyany.	

2. b osztály

8 — 8,40	anyany.	számtan	anyany.	számtan	anyany.	testnev.
8,50— 9,30	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	anyany.	szakk.
10, —10,40	számtan	anyany.	számtan	szakk.	anyany.	gyak.
10,50—11,20	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	testnev.	gyak.
11,30—12,10		ének		ének		

Eddigi tapasztalataink az új testnevelési rendszerről igen jók. A 30 perces óra alatt sikerült a tanulóknak olyan megterhelést nyújtanom, mely a 6—10 éves gyerekeknek elegendő. Nem olyan rövid a 30 perc, hogy a tantervi követelmény ismeretanyagát ne tudnám elsajátíttatni, sőt a tantervi követelményt meghaladó ismeretanyag megtanítására is van lehetőség. A tanulók oldaláról tekintve is csak a

legjobbakat mondhatom. A tanulók lelkesedése, aktivitása az órákon oly nagymérvű, mellyel még a „leglangyosabb" testnevelő vérét is felpezsdítenék. Osztályzatot a tanulók nem kapnak, felmentés csak a legritkább esetben fordul elő.

Az 1—2. osztályban tanító nevelők is pozitívan értékelik a mindennapos testnevelési órákat. Véleményük szerint a tanulók figyelmesebbek, és nyugodtabban ülik végig a 3—4 órát.

A mindennapos 30 perces testnevelési óra eredményességére, hatékonyságára vonatkozólag konkrét felméréseket még nem végeztünk. Az imént említettek első benyomások, melyek feltétlen pozitívak.

Felvetődhet a kérdés, hogyan illeszkednek ezek a 30 perces órák a nevelők kötelező óraszámába. A napi fél órát heti 3 órának számítottuk. Ez a foglalkozások tiszta idejét tekintve több 3 tanítási óránál, hiszen egy tanítási óra nem 60, hanem csak 45 perc. A múlthoz képest mégis óriási előrelépést jelent. A tanulók a heti 90 perces testgyakorlás helyett heti 180 perces testgyakorlásban részesülnek, tehát az időtartam éppen duplájára emelkedett. Hatékonyságát növeli, hogy minden nap van. A testnevelő tanár osztályonkénti heti két órája három órára emelkedett, ami az előbbi negatívum ellenére is emeli a testnevelésnek mint tantárgynak a súlyát.

Cikkemmel tájékoztatni kívántam a közelmúltban kísérleti jelleggel beindult új testnevelési rendszerről az iskolai testnevelés iránt érdeklődő olvasókat, egyben köszönettel fogadunk el minden véleménynyilvánítást, mivel további munkánkhoz azok feltétlen hasznosak lesznek.

A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában

NEMCSIK PÁL

(Folytatás)

Az információk nagyságrendje és a jelenségek pontos regisztrálása további elemzőmunkára adhat alkalmat. Olyan kérdések megválaszolására is lehetőségünk nyílik, hogy az egyes tanulócsoportok vagy egyes tanulók dobáseredményeinek *szórásképét* elemezzük, és a dobások térbeli elhelyezkedéséből következtethessünk a mozgáskoordináció fokára. Arra is kiterjedhet a figyelmünk, hogy a dobássorozaton belül *hányadik dobás* volt eredményes, megfelelő mértékben alkalmaztunk-e rávezető, célgimnasztikai gyakorlatokat. Figyelemmel voltunk-e a megvilágítási viszonyokra? Esetleg hogyan tudnak megfelelő módon alkalmazkodni tanulóink a *szabadban* végzendő célba dobás lényegesen változékony körülményeihez (a szél mechanikai hatásának felismerése és hátrányainak kiküszöbölése)? Ilyen hatótényezők felismertetése indokolt az általános iskolás korú tanulóink esetében is, mind a minőségi sportemberutánpótlás, mind a honvédelmi nevelés szempontjából.

Összegezve a kísérlet során szerzett megfigyeléseket, elmondhatjuk, hogy van létjogosultsága az ilyen és hasonló jellegű kísérleteknek, kutatómunkának. Alkalom nyílik ezen keresztül az alapvető technikai szint felmérésére az egyes mozgásanyagokkal kapcsolatosan, de lehetőség nyílik újabb szakdidaktikai módszerek alkalmazására és azok hatékonyságának ellenőrzésére.

A kísérlet folyamán a tanulók változatos körülmények közé kerülnek, s képesek lesznek az új helyzetekben a differenciál-

tabb mozgásformák kivitelezésére. Az ilyen kísérlet segítségével a honvédelmi nevelés célkitűzéseinek megvalósítása érdekében átgondolt munkafeladatok megtervezésével tehetjük alkalmasabbakká tanulóinkat a tökéletesebb mozgáskoordinációra. Nem véletlen, hogy éppen ebben a fejlődési szakaszban hangsúlyozzuk az ilyen honvédelmi előkészítést célzó mozgásformák intenzívebb alkalmazását tanulóink testi nevelésében.

Szükségtelen részletesen szólnom arról, hogy a céltárgy eredményes leküzdésének az ilyen *direkt* módja (célba dobás függőleges célra) csak az életkori sajátosságoknak megfelelő időtartamig tudja lekötni tanulóink figyelmét. A kitűzött nevelési cél megvalósítását lazább, játékosabb keretek között kell megszerveznünk. Nemcsak lehetséges, hanem kívánatos is, hogy a problematikus, de fontos mozgásforma további gyakoroltatása érdekében használjuk ki az *indirekt* jellegű lehetőségeket (mozgó célra történő célba dobások valamennyi játékos változatát).

Ha élünk ezekkel a lehetőségekkel, akkor a honvédelmi nevelőmunka előkészítését a módosított Tanterv és Utasítás szellemében végezzük, és talán szerény keretek között, de mégis érdemlegesen gazdagíthatjuk tapasztalatainkkal a testnevelés-szakdidaktika információs anyagát.

Testi fejlettségi tesztek és normák az USA-ban

A fiatalság testi fejlettségének, fizikai teljesítőképességének és a testnevelési órákon a tantervi anyag elsajátításának értékelése régóta sokat vitatott kérdés. Megoldására, objektivitásának növelésére sok módszert dolgoztak ki a múltban, de a számos metódus arra mutat, hogy ezt a kérdést ma sem lehet végleg lezártnak tekinteni. A világ egyetlen országában nem foglalkoztak annyit ezzel a problémával, mint az USA-ban, ahol már 1861-ben E. Hitchcock és 1880-ban D. Sergent antropometriás méréseket végzett az állami iskolákban a testnevelési tanterv javítása céljából. Az utóbbi tesztmódszere az erőfejlődés mérésére a századfordulóig elterjedt volt; majd ezt módosította F. Rogers és Ch. MacCloy. A szív élettani kutatásának fejlődése magával hozta a funkcionális szemléletet és a testnevelés területén is a tisztán muszkuláris fejlesztésről az egész szervezet funkcionális egységének javítására, erősítésére irányította át a pedagógusok munkáját. A keringési rendszer működésére, terhelési reakciójára alapozott tesztek azonban nem lettek közkedveltek a testnevelő tanárok körében.

A fizikai és motorikus képességeket mérő különböző típusú próbák különféle könnyűatlétikai gyakorlat kombinációjára épültek és elterjedtek. 1913-ban dolgozták ki az atlétikai jelvényszerző próbázás alapszintjeit fiúk részére, ami az első kísérlet volt a vizsgálatok országos méretű bevezetésére. (Voltner-Esslinger) (1.)

A fiatalság fejlettsége és főleg katonai szolgálatra való alkalmassága érthető módon az érdeklődés homlokterébe került az első világháború idején, de a három fő fegyvernemnél használt tesztek kivételével egyetlen fizikai alkalmassági teszt sem tudott általános elismerést nyerni a testnevelési hálózatba. Kraus és Hirschland (2) 1954-ben közölt összehasonlító adatokat, amelyek az amerikai iskolások komoly lemaradását mutatták fizikai alkalmasság terén európai kortársaikhoz képest. Ez a felmérés hívta fel a kormányzat figyelmét a testnevelési problémákra. A tervszerű adatgyűjtés, módszertani kutatás az egészségügyi, testnevelési és szórakoztatási szövetség (AAHPER) vezetésével indult meg. Az 5—12. osztályos tanulók fizikai alkalmasságának mérésére 8500 tanuló adataira támaszkodva 1957-ben tesztet dolgoztak ki, és hivatalos kiadványukban („Kék könyv") valamennyi iskolában széleskörű alkalmazásra javasolták (3, 4). A fizikai alkalmassági teszteket 1958-tól valamennyi államban bevezették és ennek alapján az 1959/60-as tanévben 20 milliónál több tanulót vizsgáltak meg. A gyakorlat azonban néhány javításra tartott igényt. 1963—65-ig 9200 tanuló felmérése után számítógépekkel lehetőség nyílott a normatívát

már kor, testmagasság és testsúly alapján a Neelson—Cozens osztályozási indexének megfelelően megállapítani. Ennek a programnak vezérfonala részletesen tartalmazza a kívánt gyakorlatok leírását és az értékelési táblázatokat. A sikeres munka eredménye egy komplex teszt („testbattery"), amelynek segítségével Fleischmann (6) szerint három faktort, a dinamikus erőt, a robbanékonyságot és az állóképességet lehet jól mérni.

A próbázás 7 gyakorlata a következő:

1. Húzódzkodás nyújtón fiúknak. Értékelés: az ismétlések száma. Függeszkedés lányoknak nyújtón. Értékelés: időtart. (s). A gyakorlat célja a vállöv és karizmok erejének értékelése.

2. Hanyattfekvésből törzshajlítás fej fölötti kartartással, a térdet váltogatva kell az ellenoldali könyökkel érinteni. Értékelés az ismétlések száma alapján, de fiúknak 100-nál, leányoknál 50-nél többször nem engedi a próba. A has- és combhajlító izmok erejére ad a gyakorlat tájékoztatást.

3. 4×30 láb (9,14 m) futás. A kimért vonalakon letett 5×5×20 cm-es fahasábokat futva ide-odaszállítani (egyéni staféta). Értékelés: stopperórával; futásgyorsaság és futás közben irányváltoztató képesség mérésére irányul a próba.

4. Távolugrás helyből a combnyújtó izmok robbanóerejének mérésére.

5. 50 yardos futás (45,7 m) maximális sebességgel.

6. Tömöttlabda-dobás távolságra (30 cm körfogat, 140 g) 182 cm átmérőjű dobókörből, az ügyességről és mozgáskoordinációról ad felvilágosítást.

7. 600 yard (548,6 m) futás-gyaloglás mutatja a keringési rendszer erejét, állóképességet.

Eleinte úszószámok is szerepeltek a próbák között, de ezeket technikai okokból később (uszoda- és oktatáshiány) a tervezetből törölni kellett.

A próbák realitását igazolja, hogy minden korcsoportban 5—600 tanuló tényleges eredménye alapján állapították meg a szinteket.

Százalékosan kiszámították, hogy a vizsgált fiúk hányszor tudtak a nyújtón felhúzódzkodni, ezután ezt a százalékszámot 5-re kerekítve összeállították az értékelési táblázatot (1. táblázat). A táblázat szerint a 9 húzódzkodásért 15 éves fiúnak 75 pont jár. A vezérfonal értelmezése szerint ez azt jelenti, hogy a 15 éves fiúknak 75%-a (az összes tagállamokból) kevesebbszer húzódzkodik, illetve 25%-a ennél többször. Analóg táblázatokat szerkesztettek fiúk és leányok számára a többi gyakorlatra is.

Akik mind a 7 próbában legalább 50% pontot szereztek, alkalmassági igazolványt és ruhán viselhető emblémát kaptak. Magasabb eredményekért, oktatómunkáért különböző formájú jelvényeket és okmányokat adnak elismerésnek. A norma teljesítését akadályozó defektusok esetén a próbázási, foglalkozási eredményt nem jelölő, de az igyekezetet igazoló „Haladási igazolványt" kap a tanuló.

1. táblázat

Fiúk húzódzkodási próbája az ismétlések száma szerint

Pontérték százalékban	Életkor években							
	10	11	12	13	14	15	16	17
100	16	20	15	24	20	25	25	32
95	8	8	9	10	12	13	14	16
90	7	7	7	9	10	10	12	12
85	6	6	6	8	10	10	12	12
80	5	5	5	7	8	10	11	12
75	4	4	5	6	8	9	10	10
70	4	4	4	5	7	8	11	10
65	3	3	3	5	6	7	9	10
60	3	3	3	4	6	7	9	9
55	3	2	3	4	5	6	8	8
50	2	2	2	3	5	6	7	8
45	2	2	2	3	4	5	6	7
40	1	1	1	2	4	5	6	7
35	1	1	1	2	3	4	5	6
30	1	1	1	1	3	4	5	5
25	0	0	0	1	2	3	4	5
20	0	0	0	0	2	3	4	4
15	0	0	0	0	1	2	3	4
10	0	0	0	0	0	1	2	2
5	0	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0

A rövidített 2. és 3. táblázat csak az 50, 80, 85 és 100%-pont értékű minősítésre ad tájékoztatást (fiúknál, leányoknál). A szervezett munka eredményét mutatja a teljesítmények javulása, amit az 1957/58-as és az 1964/65-ös tanévben elért eredmények összevetésével a hivatalos értékelés (7) alapján a 4. táblázat szemléltet. A 16 éves lányok labdadobási eredménye stagnált, a 17 éveseké 30 cm-rel romlott, minden más eredmény javult.

Az USA iskoláinak többségében évenként kétszer végzik el a tesztpróbákat. Ez szolgál a testnevelésben elért eredmény értékelésére, tájékoztatja a testnevelő tanárt, mely képességeket kell fokozottabban fejlesztenie. Ennek a felmérésnek eredményét különféle szemléltető módon dokumentálják, és a szülőknek is objektív adatot adnak gyermekeik testi fejlődéséről. A tanulók aktívak voltak a próbázásokon, igyekezetük fokozódott az iskolai testnevelési órákon és az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon egyaránt.

Az AAHPER közlönye szerint e jól bevált tesztmódszer külföldön szélesen elterjedt; 15 nyelven közölték, 29 országban használják. Az Angliában, Ausztráliában, Kínában, Japánban stb. végzett vizsgálatok szerint az amerikai ifjúság fizikai alkalmasság terén alulmarad sok ország azonos korú fiataljaival szemben. „Jóllehet a mi egészségi és táplálkozási standardunk

Iskolás fiúk fizikai alkalmassági próbái — *2. táblázat*

Gyakorlatfajta	Értékpont, %	Életkor években							
		10	11	12	13	14	15	16	17
Húzódzkodás, ism. száma	100	16	20	15	24	20	25	25	52
	85	6	6	6	6	10	10	12	12
	80	5	5	5	7	8	10	11	12
	50	2	2	2	3	5	6	7	8
Törzshajlítás, hátfekvésben, ism. száma	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	85	100	100	100	100	100	100	100	100
	80	76	89	100	100	100	100	100	100
	50	41	46	50	60	70	80	76	70
4×30 láb futás, sec. (1 láb = 36,5 m)	100	9,0	9,0	8,5	8,0	8,3	8,0	8,1	8,0
	85	10,4	10,3	10,0	9,9	9,8	9,4	9,2	9,1
	80	10,5	10,4	10,2	10,0	9,8	9,5	9,3	9,2
	50	11,2	11,1	11,0	10,6	10,2	10,0	9,9	9,8
Távolugrás helyből, cm	100	203	224	239	267	272	279	277	295
	85	173	178	188	206	221	229	241	246
	80	170	175	185	201	213	229	236	243
	50	152	157	168	178	193	206	216	221
50 yard futás, sec. (= 45,7 m)	100	6,0	6,0	6,0	5,8	5,8	5,6	5,6	5,6
	85	7,4	7,4	7,0	6,9	6,6	6,4	6,2	6,1
	80	7,5	7,5	7,2	7,0	6,7	6,5	6,3	6,2
	50	8,2	8,0	7,8	7,5	7,1	6,9	6,7	6,6
Tömöttlabda-dobás, m	100	53,3	62,4	63,0	74,6	74,9	76,2	82,6	88,6
	85	37,1	41,4	45,7	53,3	57,0	62,1	64,9	68,8
	80	35,4	39·3	44,1	51,2	55,1	60,3	63,0	66,4
	50	29,2	33,8	36,5	42,6	47,2	52,1	54,8	57,9
Futás-gyaloglás 600 y (= 548,6 m) perc, sec.	100	1,30	1,27	1,31	1,29	1,25	1,26	1,24	1,23
	85	2,12	2,08	2,02	1,53	1,46	1,40	1,37	1,36
	80	2,15	2,11	2,05	1,55	1,48	1,42	1,39	1,38
	50	2,33	2,27	2,21	2,10	2,01	1,54	1,51	1,50

Iskolás leányok fizikai alkalmassági próbái — *3. táblázat*

Gyakorlatfajta	Értékpont, %	Életkor években							
		10	11	12	13	14	15	16	17
Függeszkedés hajlított karral, sec.	100	66	79	64	80	60	74	74	76
	85	21	20	19	18	19	18	19	19
	80	18	17	15	15	16	16	16	16
	50	7	8	6	7	7	8	7	8
Törzshajlítás hátfekvésben, ism. száma	100	50	50	50	50	50	50	50	50
	85	50	50	50	50	50	50	50	50
	80	50	50	50	50	49	42	41	45
	50	31	30	32	31	30	26	26	27
4×30 láb futás, sec.	100	8,5	8,8	9,0	8,3	9,0	8,0	8,3	9,0
	85	10,8	10,6	10,5	10,5	10,4	10,5	10,4	10,4
	80	11,0	10,9	10,8	10,6	10,5	10,7	10,6	10,5
	50	11,9	11,7	11,6	11,4	11,3	11,3	11,2	11,2

A 3. táblázat folytatása

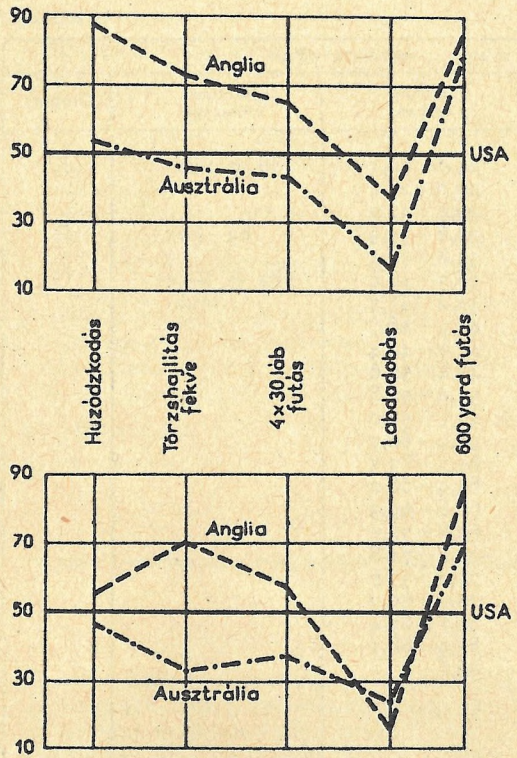
Gyakorlatfajta	Értékpont, %	Életkor években							
		10	11	12	13	14	15	16	17
Távolugrás helyből, cm	100	213	239	249	229	224	234	226	234
	85	163	173	175	178	183	185	188	188
	80	157	168	173	173	178	183	183	183
	50	140	147	152	152	160	163	163	165
50 y futás, sec.	100	6,0	6,0	5,9	6,0	6,0	6,4	6,0	6,4
	85	7,5	7,6	7,5	7,5	7,4	7,5	7,5	7,5
	80	7,7	7,7	7,6	7,6	7,5	7,6	7,5	7,6
	50	8,5	8,4	8,2	8,1	8,0	8,1	8,3	8,2
Tömöttlabda-dobás, m	100	50,9	42,9	48,4	45,7	47,5	50,2	53,3	55,7
	85	21,6	24,6	27,4	28,6	34,0	32,0	31,7	31,1
	80	21,0	23,4	25,9	27,4	28,6	30,4	29,8	29,8
	50	15,2	17,9	19,5	21,3	22,8	23,7	22,8	22,8
600 y futás, gyaloglás, min. sec.	100	1,42	1,40	1,39	1,40	1,45	1,40	1,50	1,54
	85	2,20	2,24	2,24	2,25	2,22	2,23	2,23	2,27
	80	2,26	2,28	2,27	2,29	2,26	2,26	2,26	2,31
	50	2,48	2,49	2,49	2,52	2,46	2,46	2,49	2,51

A tesztátlagok javulása az 1964/65. és 1957/58. tanév között — *4. táblázat*

Gyakorlat neme	Életkor években							
	10	11	12	13	14	15	16	17
Fiúknál								
Húzódzkodás	1	1	1	1	1	2	1	2
Törzshajlítás fekve	16	17	19	25	26	28	23	21
4×20 yard, sec.	0,9	0,8	0,5	0,6	0,7	0,7	0,5	0,6
Távolugrás helyből, cm	15	12	10	12	15	17	12	12
Labdadobás, m	2,7	3,6	2,7	5,4	4,8	5,1	5,1	3,3
Futás-gyaloglás 600 y, sec.	16	19	17	22	24	19	16	16
50 y futás, sec.	0,6	0,5	0,4	0,3	0,4	0,3	0,3	0,1
Leányoknál:								
Törzshajlítás fekve	11	9	9	11	10	10	8	9
4×30 láb futás, sec.	1,1	0,9	0,8	0,7	0,7	0,7	0,4	0,5
Helyből ugrás, cm	12	15	12	10	10	10	10	10
50 y futás, sec.	0,7	0,5	0,5	0,3	0,3	0,5	0,2	0,5
Labdadobás, *m*	2,4	2,1	1,5	0,6	1,5	1,5	0,0	−0,3
Futás-gyaloglás 600 y, sec.	28	17	21	17	23	29	23	21

magasabb — ismeri el az AAHPER 1965-ös kiadványa —, a mi ifjúságunk nem rendelkezik olyan kar- és vállöv-izomerővel vagy állóképességgel, mint amilyent más államok fiatalságánál találtak." (8) E megállapítások után számos intézkedést hoztak a testnevelési munka javítására.

Ha összehasonlítjuk Campbell és Pondorf (Anglia, 1961) Withebrook (Ausztrália, 1962) adatait az USA-ban mért eredményekkel, kiderül, hogy az amerikai ifjúság csak állóképesség terén maradt lényegesen alul az angol és ausztrál iskolásokkal szemben (9). Az amerikai ifjak alkalmassági szintje az életkor emelkedésével javult.



A 11 éves, ill. a 16 éves fiúk átlagos eredménye

(Az adatok összehasonlítására lásd az 1. és 2. grafikont.) A labdadobásban látható fölény e sport népszerűségével magyarázható. Az iskolák 53%-ban űzik, 250 000 csapatban 3,75 millió játékosuk van. (10) Ez a játék Angliában és Ausztráliában alig ismert.

Az alábbiakban szeretném az osztályozási indexnek a pontozási táblázattal együtt való használatát vázolni, mivel a testnevelő tanárok érdeklődésére számíthatunk (5., 6. és 7. táblázat).

Meg kell határozni a tanuló korát hónapokban, súlyát kg-ban (a fontot át kell számítani) és a testmagasságot cm-ben, majd ennek megfelelő mutatószámok összegével kikeresni a tanuló csoportját. A ponttáblázat megfelelő betűcsoportú oszlopában ki kell keresni a teljesítményt (pl. nyújtón húzódzkodást), és az első oszlop ennek megfelelő sorában a százalékos pontértéket leolvasni.

Például: 146 hónapos fiú 5
Magasság 153 cm 10
Súly 45 kg 8
Összesen: 23 mutatópont,
ennek alapján *D* csoport.

Most a 7. táblázatban a *D* csoport oszlopában kikeressük a húzódzkodásban elért számot, pl. 6, akkor az első oszlopban ez 85% pontot ér, ha 7, akkor teljesítménye 90% pontot érdemel.

A 10—12. osztályos leányoknál nem határozták meg a csoportindexet, mert nem sikerült a súly, magasság és kortól függő törvényszerű változásokat megállapítani. Az alsó és középiskoláknak 1958-ban kiadták a normákat. Az egyetemisták részére több egyetemen végeztek R. Hunsicker (Michigan, Egyetem) vezetésével 2200 személyen tesztvizsgálatokat, 1961-ben I. és II. éves közel 5000 egyetemistának adatai alapján D. Mohr (Maryland, Egyetem) dolgozta ki az egyetemi hallgató férfiak és nők alkalmassági

5. táblázat

Neelson—Cozens csoportindex az 5., 6., 7., 8., 9. osztályos fiúknál és lányoknál

Mutató	Életkor hónapban	Testhossz cm-ben	Testsúly kg-ban	Mutatók összege	Csoport
1	120—125	127—131	27,2—29,4		
2	126—131	132—136	29,9—31,7		
3	132—127	—	32,2—34,0	9— 9	A
4	138—143	137—141	34,4—36,2	10—14	B
5	144—149	—	36,7—38,5	15—19	C
6	150—155	142—146	39,0—40,8	20—24	D
7	156—161	—	41,2—43,0	25—29	E
8	162—167	147—151	43,5—45,3	30—34	F
9	168—173	—	45,8—47,5	35—38	G
10	174—179	152—156	48,0—49,8	39 és	H
11	180—185	—	50,3—52,1	több	
12	186—191	157—161	52,6—54,4		
13	192—197	—	54,8—56,7		
14	198—203	162—166	57,1—58,9		
15	204—209	167—171	59,4—60,3		
16	210—215	172—174	60,7—61,6		
17	216—	175—176	62,1—		

6. táblázat

Neelsen—Cozens csoportindex a 10—12. osztályos fiúknak

Mutató	Életkor hónapban	Testhossz cm-ben	Testsúly kg-ban	Mutatók összege	Csoport
9			24,0—26,1	88 és több	A
10			27,2—29,4		
11			29,9—32,2		
12			32,6—35,3	83—87	B
13			35,8—38,1		
14			38,5—40,8	82 és kevesebb	C
15			41,2—43,5		
16			43,9—46,7		
17			47,1—49,4		
18			49,8—52,6		
19			53,0—54,8		
20			55,3—58,0		
21			58,4—60,7		
22		119	61,2—63,5		
23		120—125	63,9—66,2		
24		126—131	66,6—69,3		
25		132—136	69,8—72,1		
26		137—141	72,4—74,8		
27	159—164	142—146	75,2—77,5		
28	165—170	147—151	78,0—80,7		
29	171—176	152—158	81,1—83,4		
30	177—182	159—163	83,9—86,1		
31	183—188	164—168	86,6—		
32	189—194	169—173			
33	195—200	174—179			
34	201—206	180—184			
35	207—212	185—189			
36	213—218	190—			
37	219—224				
38	225—230				

Fiúk csoportindexe a nyújtón való húzódzkodás ismétlése alapján *7. táblázat*

Értékpont, %	5., 6., 7., 8., 9. osztályosoknak								10., 11., 12. osztályosoknak		
	A	B	C	D	E	F	G	H	C	B	A
100	16	20	16	16	18	20	17	24	20	25	32
95	10	8	8	9	9	11	12	12	14	16	15
90	8	7	7	7	8	9	10	10	12	14	12
85	7	6	6	6	6	8	10	10	10	12	12
80	6	6	5	5	5	7	8	9	10	12	10
75	6	5	4	5	5	6	7	8	9	11	10
70	5	5	4	4	4	6	6	7	8	10	9
65	5	4	3	4	3	5	5	7	7	10	9
60	4	4	3	3	3	4	5	6	7	8	9
55	4	3	3	3	2	4	4	6	6	9	7
50	3	3	2	2	2	3	4	5	5	8	7
45	3	3	2	2	2	3	3	5	5	7	6
40	3	2	1	1	1	2	2	4	4	7	6
35	2	2	1	1	1	2	2	3	4	6	5
30	2	2	1	1	1	1	1	3	4	6	5
25	1	1	0	0	0	1	1	2	3	5	4
20	1	1	0	0	0	0	0	1	3	4	3
15	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

KÖRPERERZIEHUNG

Heft 3/1972.

György Berecz: Zu einigen theoretischen Fragen der Wissenschaft der Körpererziehung (II) 65
Dr. Ferenc Bakonyi: Athletische Auswahl in der Schule 72
László Arday: Individuum in der Mannschaft (II) 77
Dr. József Németh: Zur Gestaltung der Tätigkeitsstruktur der Studenten 85
György Oberst: Tägliche Körpererziehung in der Grundschule von Szentlőrinc ... 88

RUNDSCHAU

FACHLITERATUR

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ

№ 3 1972 г.

Дьёрдь Берец: Некоторые теоретические вопросы науки о физкультуре (часть 2) 65
Д-р Ференц Бакони: Выбор атлетов в школе 72
Ласло Ардаи: Индивид в группе (часть 2) . 77
Д-р Йожеф Немет: Формирование структуры деятельностей студентов 85
Дьёрдь Оберст: Ежедневная физкультура в восьмилетней школе г. Сентлёринц 88

ОБРОЗ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

tesztvizsgálatát és a szinteket. (11 és 12) A fizikai alkalmassági tesztek, normatívák kidolgozása és alkalmazása egyik láncszeme annak a sok rendszabálynak, amit az Államokban az ifjúságnak részben katonai, részben sportgyőzelemre való felkészítése érdekében megvalósítottak.

A sporthegemóniáért az olimpiai játékokon egyre nagyobb küzdelem folyik, amióta Szovjetunió csapata is részt vesz a versenyeken. Az USA egyes sportágakban (úszás, atlétika) hagyományosan aratja az aranyérmeket, ami a nem hivatalos pontversenyben az első helyének alapja. De a versengés egyre nehezebb, mind több esélyes versenyző nehezíti meg az élcsoport helyzetét. A legutóbbi olimpiai játékoktól eltérően Münchenben, nem magashegyi körülmények között a fejlődő nemzetek és a szocialista államok versenyzői várható módon nagyobb teljesítményre lesznek képesek. Erre mutatnak a Mexikó óta rendezett nagy versenyek eredményei (NDK úszóinak, szovjet és magyar súlyemelőknek rekordjai). A felkészülést mindenhol igyekeznek tökéletesíteni, és a fizikai fejlettségre vonatkozó adatok révén bizonyos tájékozódást nyerhetünk legnagyobb vetélytársunk utánpótlását képező fiatalság fejlődési dinamikájáról, jelenlegi státuszáról. Hogy kinek, miként sikerül a felkészülés sok nehézségét megoldani, azt 1972-ben Münchenben fogjuk meglátni.

(Az ábrák és a táblázatok V. I. Szuhockij idézett cikkeiből valók.)

Irodalom:

1. Voltmer E. F.—Esslinger A. A. The organization and administration of physical education, New York, 1958.
2. Kraus H.—Hirschland R. Minimum muscular fittness in school children „Research Quart." May, 1954. 178—188.
3. AAHPER youth fitness test manual. Washington, 1958.
4. Ua., 1961.
5. Ua., 1965.
6. Fleischman E. A. The structure and measurement of physical fitness. Englewood Clifs, 1964.
7. 4 years for fitness 1961—1965. The White House, Wash. 1965. oct.
8. AAHPER youth phys. fitness test manual 1965.
9. Fleischman, mint 6.
10. Statistics for coaches, JOHPER, No. 5. 57. 1960.
11. Hunsicker P. A. Fitness test norms for college men, JOHPER No. 6. 38. 1960.
12. Mohr D. R. Fitness test norms for women, JOHPER No. 6. 27. 28. 1961. — fentiek idézve Szuhockij V. I. Olimpijszkie igri i kursz Sz. S. A. na vossztanovlenyie mirovo prevoszhodsztva v szporte. *Teoria i Praktika fizicseszkoj Kulturi (Moszkva)* 1964. No 5—11—15. ua. Iszpitanyia (teszti) i normatyivi fizicseszkoj prigodnosztyi mologyozsi v Sz. S. A. Tyeorija Praktyika Fizicseszkoj Kulturii (Moszkva) 1970. No 9. 67—71. és No 10. 69—72.

dr. Herendi Vilmos

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(Budapest V., József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX: 25 824